

**ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

**НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
№ 2, 2018**

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

МЕЖДУНАРОДНЫЙ РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

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

Мирчевска-Бошева Биляна – ассоциированный профессор, заведующий кафедрой славистики (Македония, г. Скопье, университет им. Св. Кирилла и Мефодия)

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

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

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

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

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

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

Ши Хуншэн (Shi Hongsheng) – профессор Научно-исследовательского института зарубежного страноведения и регионоведения Аньхойского университета, директор Центра по изучению России Аньхойского университета, главный редактор Вестника "Изучение русской культуры", постдоктор Хэйлунцзянского государственного университета КНР (Китай, г. Аньхой, Аньхойский университет)

Хьяяпур 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 литератур (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Семененко Наталия Николаевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Белгород, Старый Оскол, Белгородский государственный национальный исследовательский университет)

Трофимова Неэли 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)

Шутемова Наталия Валерьевна – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский 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, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

© Редакционная коллегия, 2018

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 09.07.2018. Формат 60 × 84/16.
Усл. печ. л. 14,41. Тираж 500 экз. Заказ № 02

Территория распространения – Российская Федерация.
Договор с НАУЧНОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ БИБЛИОТЕКОЙ:
№ 422-10/2017 от 26 октября 2017 г.
Научный журнал теоретических и прикладных исследований.
Издается с 2017 года.
Журнал выходит два раза в год.
Перепечатка материалов из журнала допускается
только по согласованию с редколлекцией.

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ	4
Кочкарева И. В., Гулидова А. П. ЛИЧНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКОВ).....	4
Исаева Е. В., Исаев М. Ю. КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОШИБОК В ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ И ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	12
Сюткина Н. П. К ВОПРОСУ О РАСШИРЕНИИ СЕМАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА КАУЗАТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ГЛАГОЛА «ÄRGERN»).....	19
Суворова М. В. ТЕОРИЯ ИЕРАРХИИ МЕНТАЛЬНЫХ МЕТАФОР Д. КАСАСАНТО В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА	22
СОВРЕМЕННЫЙ ДИСКУРС-АНАЛИЗ.....	28
Шипова И. А. SPRACHLICHE UND MEDIALE GESTALTUNG VON DEUTSCHEN UND RUSSISCHEN ONLINE-SPORTMEDIEN AUS KONTRASTIVER SICHT.....	28
ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ	36
Алексеева Л. М., Мишланова С. Л. ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛАБОРАТИВНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	36
Шутёмова Н. В. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО ТЕКСТА.....	46
ТЕКСТОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	54
Карзенкова Е. П. ДИАЛОГИЧЕСКИЕ ДИАДЫ В ПРОСТРАНСТВЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КАТЕГОРИИ ДРУЖБЫ	54
СОЦИО – И ПСИХОЛИНГВИСТИКА	59
Цыгульская Л. Д., Гаранович М. В. АКТУАЛИЗАЦИЯ ЗНАЧЕНИЙ МНОГОЗНАЧНОГО СЛОВА <i>ОРГАН</i> В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГРУППЫ РАБОТНИКОВ ОРГАНОВ ЗАГС	59
ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	63
Братухин А. Ю. РУКОВОДСТВО (ЭНХИРИДИОН) ПО ДРЕВНИМ ЯЗЫКАМ И КУЛЬТУРАМ: ОБОСНОВАНИЕ, СТРУКТУРА, МАТЕРИАЛ	63
Галимьянова К. Р., Бочкарева Н. С. ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ГРАФИЧЕСКОГО РОМАНА МАВИЛА «КИНДЕРЛАНД» В МЕТОДИЧЕСКИХ РАЗРАБОТКАХ ГЕРМАНИИ И ПОЛЬШИ	69
Костыря А. В. СИКВЕЛ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОЛОГИИ ЛИТЕРАТУРЫ И ЛИНГВОКОГНИТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ: «ЭММА» ДЖЕЙН ОСТЕН И ЭММЫ ТЕННАНТ	74
Тарасова Н. С. «ОТМЕНА» ЭКСПЛИЦИТНОСТИ НАРРАТОРА В «ШЕРЛИ» Ш. БРОНТЕ.....	82

Фирстова М. Ю. КОНФЛИКТ КУЛЬТУР И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ Э. ГАСКЕЛЛ	87
ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРАГМАТИКА	93
Клочко К. А. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СИНТАКСИЧЕСКИХ СТРУКТУР В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ	93
ЛИНГВОДИДАКТИКА	99
Быстрой Е. Б., Скоробренко И. А. РЕЧЕВАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	99
Куприянычева Е. А. ОНЛАЙН-СЕРВИС КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ	103
Снегова С. В., Полякова С. В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРОЕКТА КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ TEFL	107
Филиппова А. А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	112
РЕЦЕНЗИИ	116
Шиукаева Л.В. С.В. Шустова, Е.А. Ошева, Е.А. Смирнова «ТЕРМИНОЛОГИЯ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ: ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ». МОНОГРАФИЯ. ПЕРМЬ: АНО ВО «ПЕРМСКИЙ ИНСТИТУТ ЭКОНОМИКИ И ФИНАНСОВ», 2015. 192 С.	116
НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ	118
Вавилина Т. Ю. ИТОГИ РАБОТЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК В КУЛЬТУРНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕРМСКОГО РЕГИОНА»	118
ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ	122
УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ	124

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

УДК 811.112.2'37

Кочкарева Ирина Витальевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка профессиональной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: 8 (342) 2396833
E-mail: ikochkareva@yandex.ru

Гулидова Арсения Павловна

Магистрант филологического факультета,
Санкт-Петербургский государственный университет.
199034 г. Санкт-Петербург,
Университетская набережная, д. 7/9
Тел.: 8 (812) 3239254, 8 (812) 3240889
E-mail: a.gulidova@yandex.ru

ЛИЧНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА СКВОЗЬ ПРИЗМУ УСТОЙЧИВЫХ СРАВНЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО, АНГЛИЙСКОГО И ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматриваются устойчивые сравнения русского, английского и итальянского языков, описывающие черты личности человека. Анализируются и сопоставляются эталоны сравнения, используемые в трех лингвокультурах. Исследуется национальная самобытность устойчивых сравнений, отражающих специфику образного мышления народа.

Ключевые слова: устойчивое сравнение, личность человека, эталон сравнения, лингвокультура, национальная самобытность.

Введение

Современный этап развития науки о языке характеризуется ярко выраженным антропоцентризмом. В центре внимания исследователей – Человек Говорящий, культурно-языковая личность. Образ человека реконструируется по данным языка. Настоящее исследование также выполнено в русле данного направления и посвящено изучению устойчивых сравнений, описывающих свойства личности человека в русском, английском и итальянском языках. Устойчивое сравнение (УС) – особый разряд фразеологизмов. Они характеризуются постоянством лексического состава и грамматической структуры, особым «компаративным» значением. Особенностью устойчивых сравнений является то, что они не создаются в процессе общения, а воспроизводятся по памяти как готовые формулы.

Впервые устойчивые сравнения как особый вид фразеологизмов были выделены в трудах В.В. Виноградова. В.В. Виноградов выделял УС как «особый тип фразеологических конструкций, в которых внутренняя условность фразы определяется традиционной национальной характеристичностью образа, его испытанной меткостью, бытовым реализмом и экспрессивной внушительностью» [Виноградов, 1972, с. 374]. В отечественной лингвистике устойчивыми сравнениями русского языка занимались такие исследователи, как В.Н. Телия, Л.А. Лебедева, В.М. Огольцев, В.А. Маслова, В.М. Мокиенко и др. На материале английского языка устойчивые сравнения анализировались в работах А.В. Кунина, С.И. Ройзензона, Н.М. Сидяковой, Н.М. Прохоровой, Т.В. Шмелевой, А.В. Терентьева, В.Г. Подхомутникова, Г.А. Садриевой, И.О. Окуневой, Л.И. Ильясовой и многих других. Анализу подвергались в основном УС, характеризующие внешность и физические характеристики

человека. В диссертационном исследовании А.В. Элмасын анализировались лингвистические основы создания русско-английского тематического словаря устойчивых сравнений [Элмасын, 2010].

На материале итальянского языка устойчивые сравнения почти не исследовались. Итальянские фразеологи в большей степени занимаются изучением идиом и пословиц, а не УС [Dardano, 1978; Salvi, 1988; Casadei, 1995]. УС итальянского языка до сих пор не были самостоятельным объектом анализа в диссертационных и монографических исследованиях, их рассматривали лишь в связи с лексикографическими проблемами [Черданцева, 2000]. С этим связана актуальность нашего исследования.

Объектом нашего исследования являются устойчивые сравнения, имеющие в своем составе формальный показатель сравнения – сравнительные союзы *как, подобно, будто, словно, точно, ровно, что*, в итальянском языке – *come*, в английском языке – *as...as, like*. Для анализа мы выбрали следующие идеографические группы: черты характера человека, моральные и деловые качества, умственные способности, интеллектуальная деятельность, отношение к труду.

Предмет данного исследования – эталоны и основания сравнения, образность единиц в русской, английской и итальянской лингвокультурах. Выбор для сопоставительного анализа русского, английского и итальянского языков не случаен. Данные языки относятся к разным группам и представляют особый интерес с точки зрения того, как в них отражаются различные представления, связанные с национальными особенностями в традициях, бытовом укладе, обычаях, мифологии и истории. Все это важно учитывать при изучении языков и в межкультурной коммуникации.

Материалы для исследования были отобраны методом сплошной выборки из словарей трех языков. В ходе исследования применялись методы анализа по идеографическим группам, лингвокультурологического анализа, дистрибутивный метод, а также приемы количественных подсчетов и стилистической характеристики.

Основная часть

В познавательной деятельности человека сравнение занимает очень важное место. Как подчеркивал А.А. Потебня, «самый процесс познания есть процесс сравнения» [Потебня, 1997, с. 76]. Л.А. Лебедева справедливо указывает, что «сравнивая, то есть выявляя черты сходства между неизвестным и известным, уподобляя абстрактное конкретному, мы познаем окружающий мир и одновременно образно его характеризуем, выражаем свое отношение к нему, даем ему оценку» [Лебедева, 2017, с. 4].

Как показали многочисленные исследования, выполненные на материале разных языков, устойчивое сравнение представляет собой языковую универсалию. В каждом языке сравнение находит различные формы выражения. В языковом сознании говорящих сравнение закреплено в виде определенных моделей.

В русском языке выделены следующие модели сравнения: 1) конструкции с творительным сравнения (*дым коромыслом, грудь колесом*); 2) конструкции с формами сравнительной степени прилагательных (*лицо мрачнее тучи*); 3) конструкции со сложными прилагательными, включающими в себя элементы **-подобный, -образный** (*громоподобный голос, дугообразные брови*); 4) конструкции с лексическими элементами **похож, походить на кого-, что-л, подобный кому-, чему-л** и другие (*она похожа на мокрую курицу*); 5) конструкции с оборотами, вводимыми сравнительными союзами **как, подобно, словно, будто** (*глуп как осел*) [Маслова, 2004, с. 156].

В английском языке сравнение выражается в форме так называемых симилятивных компаративов с союзами *as...as* (*as mad as a cut snake* – букв. злой как разрубленная змея) и *like* (*chatter like a magpipe* – букв. болтать, трещать как сорока). В англоязычной литературе для обозначения устойчивых сравнений используются термины *obvious similes, idiomatic commonplace similes, idioms of comparison, proverbial similes*.

В итальянском языке сравнение также выражается в форме адъективных или глагольных компаративов, включающих союз *come*. При этом объект сравнения в них может быть выражен одним существительным (*furbo come una volpe* – букв. *хитрый как лиса*); словосочетанием (*ingegno come l'acqua fresca* – букв. *наивный как свежая вода*) или целым предложением (*fare come l'asino che porta il vino e beve l'acqua* (букв. *поступать как осел, что возит вино, а пьет воду*)).

В русском, английском и итальянском языках устойчивые сравнения представляют собой конструкции, соответствующие общей логической модели сравнения А – С – как В, где А – субъект сравнения, С – признак (основание) сравнения, а В – объект сравнения (эталон), вводимый сравнительным союзом. В рассматриваемых нами УС элемент А (= человек) опускается, имплицитруется.

Таким образом, УС состоят из указания на признак сравнения и эталон сравнения, вводимый соответствующим союзом. Эталон сравнения – это «характерологическая образная подмена свойства человека или предмета какой-нибудь реалией – персоной, натуральным объектом, вещью, которые становятся знаком доминирующего в них, с точки зрения обиходно-культурного опыта, свойства» [Телия, 1996, с. 242].

Согласно концепции В.Н. Телия, устойчивые сравнения – это система образов-эталонов. «Эталонизированные представления в устойчивых сравнениях как бы «задают» образцы здоровья, красоты, глупости и т.д.» [Там же, с. 241–242].

Той же точки зрения придерживается Н.Д. Арутюнова, указывая, что устойчивые сравнения представляют собой специфическую для той или иной лингвокультурной общности систему образов-эталонов, которые формируются в процессе социализации личности, в особых природно-исторических условиях, создающих необходимые предпосылки для включения индивидов в единый процесс языкового постижения мира. «В языковом сознании последних образы-эталоны погружаются в принципиально иную сеть отношений сравнительно с той, которая определяет место их оригиналов (прообразов) в реальном мире. Сознание разворачивает для них новый контекст» [Арутюнова, 1998, с. 342].

Анализируя понятие эталона, Г.В. Токарев указывает: «Эталоны сжато (компрессированно) выражают типичные представления народа о мире в ходе освоения действительности» [Токарев, 2002, с. 139].

В.А. Маслова поясняет связь между эталоном и УС следующим образом: «Примерами эталона являются выражения: *здоров как бык; глаза красивые, как у коровы* (эталон красоты у киргизов); *толстый, как бочка*. Эти эталоны отражают не только национальное мировидение, но и национальное миропонимание, поскольку они являются результатом собственно национально-типического соизмерения явлений мира.

Эталоны – это то, в чем образно измеряется мир. Чаще всего эталоны существуют в языке в виде устойчивых сравнений (*глуп как валенок, весел как птичка, злой как волк, собака*) [Маслова, 2004, с. 44]. Развивая эту мысль, Т.З. Черданцева отмечает, что эталоны могут иметь эксплицитную и имплицитную форму. «Первая предполагает обязательно форму сравнения типа: *как, подобно, come*. Вторая содержит эталон без сравнения типа: *русский – метр с кепкой, итальянский – mezza tacca* (букв. *половина среднего роста*)» [Черданцева, 2004, с. 86]. В данном исследовании мы проанализируем УС первого типа, которые содержат компоненты *как, подобно, come, as... as, like*.

Для удобства анализа все эталоны (объекты) сравнения были распределены по следующим подгруппам: фауна (зоонимы); флора; наименования людей; религиозные, мифологические, библейские образы; литературные персонажи и исторические личности; неодушевленные предметы быта; географические и климатические реалии; кулинарные реалии; реалии, связанные с укладом жизни народа.

Проведенный сопоставительный анализ устойчивых сравнений трех языков позволил сделать следующие наблюдения. Как показывает собранный нами материал, в большинстве УС русского, итальянского и английского языков, описывающих личность человека, в

качестве эталонов сравнения используются **зоонимы**. При этом ряд образов, используемых в качестве эталона сравнения, полностью совпадают в русской, итальянской и английской лингвокультурах. Например, *хитрый как лиса* (*sly/ cunning as a fox; furbo come una volpe*), *упрямый как мул* (*obstinate / stubborn as a mule; testardo come un mulo*) и др.

Исследование показало также, что представители разных культур воспринимают животных неодинаково, приписывая им совершенно разные свойства. Так, итальянцы сравнивают с *ежом*, с одной стороны, робкого, застенчивого человека (*timido come un riccio*), а, с другой стороны, – закрытого, замкнутого (*chiuso come un riccio*). В русском языке *еж* – эталон обидчивости (*колючий как еж* – о мнительном обидчивом человеке [Лебедева, 2017, с. 144]). В английском языке зооним *еж* вообще не используется в УС, отражающих свойства личности человека.

В русских и английских УС молчаливый человек сравнивается с рыбой. Итальянцы же используют УС *sano come un pesce* (букв. *здоров как рыба*, что соответствует русскому УС *здоров как бык*). В свою очередь, одна и та же черта характера иллюстрируется в разных лингвокультурах посредством разных эталонов сравнения. Например, глупость в русских УС ассоциируется с такими зоонимами, как *баран, гусь, сивый мерин*.

В английских УС глупый человек сравнивается с ослом, гусем, совой, а в итальянских – с ослом, курицей, козой. Как видим, эталоны сравнения в трех языках совпадают лишь частично. Т.В. Шмелева объясняет эту особенность «мифологическим контекстом». Это значит, что свойства, которыми наделены животные в мифах, легендах, сказках, былинах, закрепляются в представлении носителей данной культуры, и тот или иной признак ассоциируется впоследствии с определенным животным [Шмелева, 1988, с. 13].

Во всех сравниваемых языках для характеристики свойств личности человека почти не используются названия растений. В нашей выборке встретились следующие малочисленные примеры. В русском языке: *тупой как дуб*. В английском языке: (*as*) *cool as a cucumber* («невозмутимый, спокойный как огурец»); (*as*) *green as grass/ as a gooseberry* (неопытный, не знающий жизни – «зеленый как трава, как крыжовник»); (*as*) *pure as a lily* («чистый как лилия»). В итальянском языке: *innocente come un giglio* («невинный как лилия»); *agro come un limone* («скупой как лимон»).

В качестве эталонов сравнения для характеристики свойств личности могут использоваться наименования людей. В русском языке: *назойливый, болтливый как базарная / старая баба; наивный, доверчивый как ребенок / дети; невинный, чистый, непорочный как дитя / младенец; стеснительный, робкий, застенчивый как барышня / девочка/ девчонка/ девушка / девица / красная девица / девка*. В английском языке в качестве эталонов сравнения чаще фигурируют указания на род деятельности, профессию: (*as*) *jolly as a sandboy* («жизнерадостный как продавец песка»); (*as*) *merry as maids* («веселый как горничные»); (*as*) *sober as a judge* («здравомыслящий как судья»); *work like a navvy* («работать как землекоп» – тяжело, много трудиться); (*as*) *busy as a one-armed paperhanger* (ирон. «занятый, трудолюбивый как однорукий обойщик»). В итальянских УС наименования людей почти не используются.

В нашей выборке есть только один пример: *buono come un bambino* («хороший, простодушный как ребенок»). Отличительной особенностью русских УС является также то, что в них в качестве эталонов сравнения представлены указания на национальности: *аккуратный как немец; ревнивый как мавр*. В английских и итальянских УС, характеризующих свойства личности, эталоны-этнонимы не представлены.

В русском языке гораздо шире, чем в английском и итальянском, в качестве эталонов сравнения используются мифологические, религиозные, библейские образы: *хитрый как черт; злой как ведьма / дьявол / черт / демон; добрый как ангел / агнец Божий; чистый, невинный как ангел / ангелочек / агнец (Божий); кроткий, тихий как агнец (Божий) / ангел (Божий); мудрый как Соломон; умный как бес / дьявол / черт*. В английских УС находим следующие образы-эталонные из той же подгруппы: Соломон (*as wise as Solomon*), дьявол (*as*

mad as devil), Люцифер (*as proud as Lucifer*). В итальянских УС: сатана (*cattivo come Satana* – злой как Сатана); ангел (*buono come un angelo* – добрый, хороший как ангел); дьявол (*furbo come il diavolo* – хитрый как дьявол).

Представители каждой лингвокультуры используют в УС своих литературных, сказочных и исторических персонажей. Например, в русском языке: *скупой, жадный, скаредный, прижимистый как Кащей / кощей / Плюшкин; ревнивый как Отелло; работать, трудиться, вкалывать как nana Карло* (о человеке, работающем много и усердно, но не получающем за свой труд должного вознаграждения). В английском языке: *as proud as Punch* («самодовольный как Панч»; Панч – персонаж традиционной кукольной комедии); *as mad as a hatter* («сумасшедший как шляпник»; шляпник – персонаж «Алисы в стране чудес» Л. Кэрролла). В итальянском языке: *ingenuo come Candide* («простодушный как Кандид»); *furbo come Ulisse* («хитрый как Одиссей»).

Мир неодушевленных предметов, окружающих человека, также находит свое отражение в УС, характеризующих личность человека. В русском языке находим следующие примеры: *вспыльчивый как порох / спичка; молчаливый, тихий как могила; горячий, живой как огонь; мягкий, податливый как воск; простой как три рубля; прямой как линейка; твердый как кремль / железо; твердый, крепкий, закаленный как сталь; чистый как стекло / стеклышко; глупый, тупой как пробка / сибирский валенок; голова / память дырявая как решето*. В английском языке данная подгруппа эталонов сравнения представлена очень широко и разнообразно.

В УС, характеризующих свойства личности, упоминаются такие предметы, как решето, улей, (новая) булавка, иголка, гвозди, статуя, коробка для шляп, ведро щебня, кочерга, нижний жернов, стальной капкан, краска (*have a memory like a sieve* – «иметь память как решето»; *as busy as a beehive* – «занятый, работающий как улей»; *as neat as a (new) pin / as a bandbox / as ninepence* – «аккуратный как новая булавка / как коробка для шляп / как девять пенсов»; *as sharp as a needle* – «острый как иголка»: наблюдательный, проницательный, обладающий острым умом; *hard as nails* – «закаленный, выносливый»; *as mute as a statue / as a poker* – «молчаливый как статуя / как кочерга»; *as charming as a basket of chips* – ирон. «обаятельный как ведро щебенки»; *as hard as the nether millstone* – «твердый как нижний жернов» – черствый, каменный (о сердце); *as smart as a steel trap / as paint* – «умный как стальной капкан / как краска»).

Кроме того, в качестве эталонов при сравнении в английском языке часто фигурируют названия различных материалов: золото (*as good as gold* – «хороший как золото», золотой человек), медь (*as bold as brass* – «наглый как медь / латунь»), стекло (*as brittle as glass* – «холодный как стекло»), воск (*as close as wax* – «закрытый как воск»; *as yielding as wax* – «податливый как воск»), кремль, железо, камень (*as hard as a flint / as iron / as a stone* – «твердый (строгий) как кремль / как железо / камень»); сталь (*as true as steel / as flint* – «верный (преданный) как сталь / как кремль»). Примечательно, что названия предметов быта практически не используются в итальянских УС, характеризующих свойства личности. Нам встретился лишь один пример: *accendersi come un fiammifero* (букв. *вспыхивать как спичка*).

Яркой отличительной особенностью итальянских УС является наличие в них большого количества кулинарных реалий, используемых в качестве эталонов сравнения. Итальянская кухня славится во всем мире. Итальянцы – большие любители и ценители вкусной пищи. Умение радоваться жизни, в том числе и пище, приготовленной из того, что растет на родной земле, – это общепризнанная черта национального характера итальянцев. Не случайно, что эта черта находит свое отражение в языке, в частности, в устойчивых сравнениях. Например, в нашей выборке много УС, в которых упоминается оливковое масло – один из главных продуктов на итальянском столе: *tranquillo come un olio* (букв. *спокойный как масло* – о совершенно спокойном, невозмутимом человеке); *zitto come l'olio / un olio / com'olio* (букв. *молчаливый как масло* – о молчаливом, тихом человеке, сравн. тише воды, ниже травы);

innocente come l'olio (букв. невинный как масло – сравн. сама невинность, невинный как младенец); *cheto come l'olio* (букв. тихий, спокойный как масло – сравн. тише воды, ниже травы). Вот еще некоторые примеры с кулинарными реалиями: *buono come il pane* (букв. хороший как хлеб); *farci la minestra come piace* (букв. готовить суп на свой вкус, поступать по-своему); *stare come l'olio sopra l'acqua* (букв. быть как масло на воде – лезть вперед, быть всегда на виду); *entrare come il prezzemolo nelle polpette* (букв. быть как петрушка в котлетах – быть лишним, мешать); *fa come l'uova: piu bollono e piu assodano* (букв. быть как яйца: чем больше кипят, тем больше твердеют, – сравн. (его) ничем не проймешь, (он) тертый калач); *samminare come sulle uova* (букв. ходить как по яйцам – быть очень внимательным, осторожным); *essere come l'uovo fresco di oggi e di ieri* (букв. быть как свежее сегодняшнее и вчерашнее яйцо – быть из «нынешних», быть выскочкой); *tangiare qd come il sale* (букв. есть кого-л как соль – дерзить кому-л, дерзко отвечать кому-л); *cattivo come l'aglio* (букв. злой как чеснок); *innocente / puro come l'acqua dei maccheroni* (букв. невинный, чистый как вода из-под макарон – ирон. сравн. «чист как мутная водица»); *puro come la broda dei fagioli* (букв. чист, невинен как вода из-под фасоли – шутил. «чист как мутная водица»); *cheto come un pesciolino a lessa* (букв. тихий как вареная рыбешка); *agro come un limone* (букв. скупой как лимон – скупой, прижимистый, скаредный).

В английских УС также используются кулинарные реалии. Например, пирог (*as good as pie* – «хорош как пирог», благодный, паинька), горчица (*keen as mustard* – «острый как горчица», полный энтузиазма), молоко (*mild as milk* – «кроткий как молоко»), сливочное масло (*soft as butter* – «мягкий как масло», слабохарактерный), мед (*sweet as honey* – «сладкий как мед», льстивый, неискренний) и др.

В русских УС кулинарных эталонов сравнения крайне мало. В нашей выборке встретилось только два примера: *расти, подниматься как на дрожжах* (о человеке, его деловых качествах) и *горячий как кипяток* (о вспыльчивом, темпераментном человеке). Интересно, что в итальянском языке также есть УС с эталоном сравнения «горячая вода», но в нем речь идет о совершенно другом качестве: *stupido come l'acqua calda* (букв. глуп как горячая вода).

Особый интерес для сопоставительного анализа представляют УС, эталоны сравнения в которых связаны с географическими и климатическими реалиями. Они отражают особенности местности, в которой живет народ. В английских и итальянских УС это море и все, что с ним связано. Морские реалии не случайно используются в качестве эталонов сравнения довольно часто в этих двух языках, ведь моря окружают Великобританию и Италию со всех сторон, морские реалии, труд моряка и рыбака всегда играли важную роль в жизни людей. Это не могло не найти отражение в языке.

Так, в обоих языках в качестве эталонов сравнения нередко используются названия морских обитателей: рыба, скумбрия, угорь, устрица (*as mute as a fish / as a mackerel* – «нем как рыба / как скумбрия»); *as slippery as an eel* – «скользкий как угорь»; *as close as an oyster* – «закрит как устрица», умеет держать язык за зубами). В итальянском языке: *sano come un pesce* («здоров как рыба»); *timido come un cozza chiuso* («стеснительный, робкий как закрытая мидия»); *cheto come un pesciolino a lessa* («тихий как вареная рыбешка»).

Особенности рельефа и пейзажа отражены в таких итальянских УС, как *ingenuo come l'acqua fresca* («простодушный, наивный как свежая вода»); *innocente come l'acqua* («невинный как вода»); *savio come l'acqua* («мудрый как вода»); *arido come l'esca / la pomice* («сухой, черствый как наживка / пемза»); *cambiare come una la nebbia* («меняться как туман» – быть переменчивым, ненадежным); *tremare come acqua sotto il vento* («дрожать как вода под ветром»); *fare come il mare* («делать как море» – болтать всему свету).

Для русского человека всегда важен был окружающий его лес. Поэтому не случайно, что в русских УС часто упоминаются лес, древесина и т.п. реалии: *глупый, тупой как бревно/пень/полено/дуб; прямой как палка.*

Сравнивая эталоны УС в русском и английском языках, можно заметить следующую закономерность. Там, где в русском языке используются указания на мифологические, библейские или религиозные образы, в английском языке упоминаются обычные бытовые предметы и реалии. Например, *простодушный, добрый как ангел (Божий), агнец (Божий) – as good as gold / as pie* («хороший как золото / как пирог»); *невинный / чистый / непорочный как ангел / ангелочек, агнец (Божий) – as chaste as ice* («непорочный, чистый как лед») и *as pure as a lily* («чистый как лилия»); *кроткий, безобидный как ангел (Божий) / агнец (Божий) – as mild as May / as milk* «кроткий как Май, как молоко»).

Судя по подобным УС, носители английского языка более практичные, прагматичные, наблюдательные и внимательные к окружающим их простым предметам, «не витают в облаках». Русские УС свидетельствуют о большей мифологизированности сознания носителей русского языка. Английскому прагматизму противопоставлена русская духовность.

Что касается итальянского менталитета, на наш взгляд, очень многое о нем говорит следующее УС: *noioso come la morte* («скучный как смерть»). В подобном сравнении отражена характерная для итальянцев любовь к жизни, умение наслаждаться ее радостями, что проявляется в выбранном эталоне сравнения. Смерть противопоставляется жизни как нечто скучное и неинтересное.

В русском языке смерть используется в качестве эталона сравнения только при описании внешности человека: *белый / бледный как смерть*.

Таким образом, каждый язык, показывая и оценивая человека, подмечает какие-то детали, которые для представителей других народов не столь актуальны. Такой отбор образов осуществляется на протяжении длительного времени и закрепляется в языке нескольких поколений, раскрывая многие стороны исторического развития народа, отражая его быт, культуру, традиции, стереотипы мышления.

Заключение

Человек является наиболее привлекательным объектом для характеристики единицами фразеологического фонда национальных языков. УС, характеризующие свойства личности, представляют собой объемный и значимый фрагмент языковой картины мира, как русской, так и английской и итальянской.

Являясь языковой универсалией, УС отражают специфику образного мышления народа, его национальное своеобразие и самобытность.

В УС вербализуются стереотипные представления носителей языка, позволяющие выдвинуть некоторые гипотезы о сходстве и различиях национальных менталитетов. Выявление особенностей семантики и национально-культурной специфики устойчивых сравнений русского, английского и итальянского языков позволяет выделить универсальное и национально обусловленное на уровне стереотипных представлений, образов и эталонов устойчивых сравнений.

Исследование УС трех языков создаст лингвистическую базу для составления в дальнейшем учебного лингвокультурологического словаря устойчивых сравнений, послужит оптимизации преподавания иностранных языков, в том числе преподавания русского языка как иностранного.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. Москва: Языки русской культуры, 1998. 895 с.
2. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. Москва: Высшая школа, 1972. 614 с.
3. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие. 2-е изд. Москва: Академия, 2004. 208 с.
4. Потенция А.А. Мысль и язык. Киев: СИНТО, 1997. 192 с.
5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.

6. Токарев Г.В. Акциональные стереотипы трудовой деятельности // Фразеология и миропонимание народа. Фразеологическая картина мира. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого, 2002. Ч.1. С. 129–152.
7. Черданцева Т.З. Итальянская фразеология и итальянцы. Москва: ЧеРо, 2000. 304 с.
8. Черданцева Т.З. Эталоны и стереотипные ситуации во фразеологизмах различных типов (на материале итальянского языка) // Культурные слои во фразеологизмах и в дискурсивных практиках. Москва: Языки славянской культуры, 2004. С. 86–93.
9. Шмелева Т.В. Специфика опорного слова устойчивого адъективного сравнения в английском языке. Автореф. ...к. филол. н. Калинин, 1988. 16 с.
10. Элмасян А.В. Лингвистические основы создания двуязычного (русско-английского) тематического словаря устойчивых сравнений: Автореф. ... к. филол. н. Краснодар, 2010. 22 с.
11. Casadei F. Per una definizione di “Espressione idiomatica” e una tipologia dell’idiomatico in italiano // *Lingua e stile*. Roma, 1995. P. 112–126.
12. Dardano M. La formazione delle parole nell’italiano di oggi. Roma, 1978. 124 p.
13. Salvi G. Espressioni idiomatiche e verbi supporto di frasi semplici. // *La grande grammatica italiana di consultazione*. Vol. 1. Bologna, 1988. P. 77–83.

Использованные словари

1. Лебедева Л.А. Устойчивые сравнения русского языка: тематический словарь. 3-е изд., стер. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2017. 316 с.
2. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1967. 1264 с.
3. Черданцева Т. З., Рецкер Я. И., Зорько Г. Ф. Итальянско-русский фразеологический словарь. – Москва: Русский язык, 1982. 1056 с.
4. Vanzini R. *Fraseologia italiana-russa*. Modena, 1965. 225 p.

Kochkareva I.V.

*PhD of Philology, English for Professional Communication Department,
Perm State University*

Gulidova A.P.

*Master Student,
Saint Petersburg State University*

PERSONALITY THROUGH RUSSIAN, ENGLISH AND ITALIAN PROVERBIAL SIMILES

The article deals with Russian, English and Italian proverbial similes which describe personality traits. The authors focus on the analysis of comparative patterns in different cultures. Cultural authenticity of proverbial similes is revealed.

Keywords: proverbial simile, personality, comparative pattern, linguoculture, cultural authenticity

УДК 81.33

Исаева Екатерина Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры
английского языка профессиональной коммуникации,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: 8(342) 2396833
E-mail: espdep@yandex.ru

Исаев Михаил Юрьевич

Магистрант юридического факультета,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: 8(342) 2396252,
E-mail: dekzo2013@yandex.ru

**КОРПУСНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ОШИБОК
В ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОЙ И ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОЙ
ПИСЬМЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ¹**

В статье представлен корпусный и дефиниционный анализ стилистических ошибок, часто встречающихся в официально-деловых и производственно-технических текстах, делаются выводы о частотности возникновения ошибок и тенденциях в языке деловой коммуникации. Актуальность обусловлена использованием современных средств компьютерной лингвистики для решения проблем делового общения.

Ключевые слова: деловая коммуникация, корпусный анализ, Национальный корпус русского языка, плеоназм, тавтология, архаизм, историзм.

Введение

Проблема продуктивности профессиональной коммуникации является одной из наиболее актуальных в современной лингвистике [Алексеева, Мишланова, Бурдина, 2016; Богатикова, Исаева, 2014; Бурдина, 2016; Мишланова, 2011]. Качество профессиональной коммуникации во многом зависит от выбора языковых средств, их лаконичности, обоснованности их функционального использования и однозначности интерпретации в определенном профессиональном дискурсе [Бурдина, Исаева, 2016; Бурдина, Мишланова, 2016], умения «вербализовать специальное знание с помощью специального метаязыка [Алексеева, Мишланова, Бурдина, 2016, с. 8]. Выбор языковых средств определяется типом дискурса профессиональной коммуникации, что на поверхностном уровне коммуникации [Исаева, 2013] соответствует жанру, сфере функционирования, типу и тематике текста.

Согласно классификации, представленной в Национальном корпусе русского языка (далее НКРЯ), по жанру различают художественные и нехудожественные тексты. Последние могут функционировать в обиходно-бытовой, официально-деловой, производственно-технической, публицистической, рекламной, учебно-научной, церковно-богословской и электронной коммуникациях.

Нас интересуют официально-деловая и производственно-техническая сферы функционирования текстов. В фокусе нашего внимания находятся производственно-технические инструкции и правила; деловые документы, такие как доверенность, договор, записка докладная, записка служебная, заявка, заявление, инструкция, контракт, письмо деловое, поручение, протокол, прошение, расписка, рекомендация, соглашение, и

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18-012-00825

уведомление; законодательных документах, а именно законах, кодексах, положениях, постановлениях, резолюциях, указах, уставах, правовых документах, правилах, предписаниях, приказах и распоряжениях; судебных документах, в частности заключениях, определениях, постановлениях, решениях; дипломатических документах, в основном декларациях и протоколах.

Основная часть

Словесное оформление текстов таких типов строго регламентировано функционально-стилистическими нормами, понимаемыми как «наиболее целесообразными в каждой среде общения реализации принципов отбора и сочетания языковых средств, создающих определенную стилистико-речевую организацию» [Трошева, 2003, с. 433].

Отклонения от этих норм может вызывать сложности в интерпретации содержания сообщения и снижению продуктивности профессиональной коммуникации, например употребление в служебной записке термина «царская водка», используемого узким кругом специалистов, может вызвать затруднение в процессе выполнения служебного задания:

«Начальнику отдела снабжения. Для нужд исследовательской лаборатории, прошу закупить Царскую водку, в количестве 1 литр».

Обратившись к словарю, мы выяснили, что царская водка имеет специализированное значение – «смесь соляной и азотной кислот в определённой пропорции, растворяющая золото, платину и некоторые другие металлы, нерастворимые в обычных кислотах» [slovari.ru].

Рассмотрим, является ли употребление термина «Царская водка» общепринятым в официально-деловой и производственно-технической письменной коммуникации. Для этого обратимся к НКРЯ. Произведя поиск по всему корпусу было найдено 54 вхождения. При этом основной объем материала пришелся на два типа текстов, а именно, статья (19 словоформ) и роман (14 словоформ). Первое словоупотребление «Царская водка» зафиксировано в корпусе в 1785 г. в Извлечении из учебника «Начертание естественной истории»:

«Из нее гонится крепкая водка, к коей если прибавить поваренной соли, то будет царская водка» [НКРЯ].

Позднее термин «Царская водка», также реализующийся в химической области знаний, встречается в сочинениях А.М. Бутлерова «Теоретические и экспериментальные работы по химии (1851–1886)»:

«Из осадка содержащей осмий окиси рутения, так же как и из нечистой иридиевой кислоты, перегонкой с царской водкой была получена загрязненная осмиевая кислота, которая очищалась описанным способом» [НКРЯ].

Словосочетание «Царская водка» встречается и в художественных произведениях, например в романе «Мертвые души» Н. В. Гоголя (1842):

«Мадера, точно, даже горела во рту, ибо купцы, зная уже вкус помещиков, любивших добрую мадеру, заправляли ее беспощадно ромом, а иной раз вливали туда и царской водки, в надежде, что все вынесут русские желудки» [НКРЯ].

Наиболее частотным термин «Царская водка» становится в 60-е гг. XX в. (19 вхождений).

Тем не менее, в результате аналогичного поиска по пользовательскому корпусу объемом 5 623 399 слов, включившему в себя официально-деловую и производственно-техническую сферы функционирования текстов, мы не выявили ни одного вхождения, соответствующего запросу «царский на расстоянии 1 от водка».

Таким образом, несмотря на то, что термин «Царская водка» имеет историческое обоснование, он перешел в разряд жаргонизмов. В современной официально-деловой и производственно-технической письменной коммуникации он не является общепринятым, соответственно, не может рассматриваться как функционально-стилистическая норма.

Другое распространенное стилистическое отклонение в современной официально-деловой и производственно-технической письменной коммуникации – это плеоназм, то есть «речевое излишество, вкрапление в речь слов, ненужных со смысловой точки зрения» [slovari.ru], например «адрес местожительства» в следующем примере:

«Для карточки учета сотрудника, сообщаем о необходимости указать кроме места регистрации адрес местожительства».

Поскольку адрес определяется в словаре как «обозначение, указание местожительства, местонахождения кого-, чего-л.» [slovari.ru], сочетание слов адрес и местожительство являются плеоназмом. Проведем корпусный анализ словоупотребления «адрес местожительства». В выбранном нами пользовательском подкорпусе официально-деловых и производственно-технических текстов в НКРЯ не встретилось ни одного вхождения совместного использования словоформ адрес и местожительство, тогда как аналогичное по значению словосочетание «адрес места жительства» найдено в НКРЯ в количестве 23 вхождений, например, в Положении об организации работы в системе Федеральной службы по экологическому, технологическому и атомному надзору в области трансграничного перемещения отходов (2005) дано: *«Разрешение содержит следующую информацию: дату и исходящий номер; наименование юридического лица (фамилию, имя, отчество индивидуального предпринимателя); место нахождения юридического лица (адрес места жительства индивидуального предпринимателя)»* [НКРЯ].

Большая часть вхождений найдены в официально-деловых документах, таких как законы и договоры (19 вхождений). Тем не менее, 23 вхождения не дают нам основания считать словосочетание «адрес места жительства» нормой, что подтверждается значительно превышающей частотностью словоупотребления «адрес» при отсутствии слов «место» и «жительство» (564 вхождения).

Теперь рассмотрим примеры тавтологических конструкций, которые также являются отклонением от нормативного словоупотребления в официально-деловой и производственно-технической письменной коммуникации. В новом словаре иностранных слов, представленном на сайте Slovari.ru, дается следующее определение тавтологии: «содержательная избыточность высказывания, проявляющаяся в повторении одних и тех же или близких по смыслу или звуковому составу слов» [slovari.ru].

Примером такого отклонения может являться следующая выдержка из объяснительной записки: *«Эти условия обусловили невозможность исполнения договора».*

Тот факт, что такое словоупотребление не может являться нормой, подтверждается отсутствием таких вхождений в современных официально-деловых и производственно-технических текстов в НКРЯ. Тем не менее, такое словосочетание можно наблюдать в Постановлении Временного правительства о поселковом управлении (1917.07.15): *«В представлениях уездных земских управ, — а в тех случаях, когда почин в деле принадлежит не управам, — в их заключениях, указываются: а) число жителей населенного места, б) сведения о наличности или отсутствии в нем сельского общественного управления, в) сведения о количестве и роде торговых и промышленных заведений поселка, г) о преимущественных занятиях и промыслах жителей, д) сведения о прочих местных условиях, обуславливающих надобность во введении поселкового управления»* [НКРЯ].

Также отметим ошибки в документах, вызванные использованием паронимов, слов, имеющих сходство в звучании, но различающихся по значению [slovari.ru]. Так в сопроводительном письме употреблено слово «командировочный» вместо «командированный»: *«Прошу забронировать одноместный гостиничный номер для командировочного сотрудника».*

Согласно Словарю русского языка (Slovari.ru), командировочный – относящийся к командировке, например командировочные расходы, командировочное предписание [slovari.ru], тогда как командированный – «получивший командировку, находящийся в командировке» [slovari.ru].

В исследуемом подкорпусе не встретилось вхождений словоформы «командировочный» с грамматическим признаком одушевленности, поэтому мы расширили поиск, включив в него художественные тексты, что позволило выявить случаи неправильного употребления слова «командировочный», например: «Хотя с точки зрения советского командировочного несвобода их была раем даже по сравнению с поздним, почти вегетарианским Советским Союзом, и не понятно, зачем и от кого они бегали» [НКРЯ]; «Расшифровка переговоров командировочного Баева Д.А. с полномочным представителем гостиницы «Орбита» Медуновской Е.Н.» [НКРЯ].

Следующий тип ошибок в официально-деловой и производственно-технической письменной коммуникации связан с неправильным употреблением синонимов, слов, тождественных или близких по значению, выражающих одно и то же понятие, но различающихся или оттенками значения, или стилистической окраской [slovari.ru].

Рассмотрим, синонимы «совместительство» и «совмещение», которые имеют специфические оттенки в официально-деловой и производственно-технической сферах употребления, в отличие от общелитературного языка, где они имеют одинаковое значение.

В документах совместительство – «это исполнение работником кроме работы по своему основному трудовому договору (ТД) регулярной оплачиваемой работы по-иному ТД в свободное время. Регулируется совместительство нормами ст. 60.1 и главы 44 Трудового кодекса РФ» [Главкнига]. В то время, как совмещение понимается как «Совмещение как один из видов дополнительной работы, поручаемой работнику, регулируется ст. 60.2 ТК РФ. Это исполнение работником параллельно с основной работой дополнительной по другой профессии (должности), а равно выполнение обязанностей временно отсутствующего работника за дополнительную оплату (ст. 151 ТК РФ). Осуществляется оно без освобождения от основной работы в пределах нормы рабочего времени» [Главкнига].

Это находит подтверждение в толковых словарях: Совместительство – исполнение одновременно двух (или нескольких) оплачиваемых служебных обязанностей или оплачиваемая работа в другом учреждении, кроме основного [slovari.ru].

В Большом юридическом словаре говорится, что совместительство «в трудовом праве выполнение, помимо основной, другой оплачиваемой работы на условиях трудового договора (контракта) в свободное от основной работы время. С. на двух работах (помимо основной) не допускается. Нельзя одновременно занимать две руководящие должности (кроме должностей мастеров), если иное не установлено законодательством. Для работы по С. не требуется согласия администрации и профсоюзного комитета» [Петролекс]. В словаре русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой, совмещение – это действие, выполняемое по значению глагола совместить – совмещать, действие и состояние по значению глагола совместиться – совмещаться, совмещение профессий [slovari.ru].

На профессиональном юридическом форуме совмещение профессий (должностей) определяется как – частный случай поручения работнику с его письменного согласия дополнительной работы у того же работодателя, в основное рабочее время, в рамках одного трудового договора, но по другой профессии, должности. В порядке совмещения также осуществляется исполнение обязанностей временного отсутствующего работника, если такие обязанности исполняются по другой профессии (должности). Оформляется дополнительным соглашением к трудовому договору и приказом работодателя [Словарь юридических терминов].

В соответствии с вышесказанным употребление существительного «совместительство» в примере: «Прошу разрешить юрисконсульту совместительство на основном месте работы с должностью координатор проектов» не является корректным. Правильно использовать слово «совмещение».

Рассмотрим примеры правильного использования существительных «совместительство» и «совмещение» в официально-деловых и производственно-технических текстах в НКРЯ.

Было выявлено 30 вхождений словоформы «совместительство», 26 из которых имеют официально-деловую сферу употребления, например: «Официальные документы (2004) //

«Вопросы статистики», 2004.12.23: N П-1 — юридическими лицами (кроме субъектов малого предпринимательства), средняя численность работников которых превышает 15 человек, включая работающих по совместительству и договорам гражданско-правового характера, их обособленными подразделениями» [НКРЯ].

«Положение о сборе за уборку территории населенных пунктов (2003) // «Наша жизнь» (с. Перемышль, Калужская обл.), 2003.01.22: При этом к работникам, работающим по совместительству, относятся как работники данного предприятия, работающие по совместительству в свободное от основной работы время, так и работники других предприятий, работающие по совместительству на данном предприятии» [НКРЯ].

В пользовательском подкорпусе НКРЯ было найдено 30 вхождений словоформы «совмещение». Из них только 10 имеют значение (исполнение работником параллельно с основной дополнительной работы), при этом все они относятся к официально-деловой сфере, например: «Выступление представителя делегации Российской Федерации на 60-й сессии Комиссии ООН по правам человека (2004) // «Дипломатический вестник», 2004.05.25: Насущным также является введение запрета на совмещение постов спецпроцедур с другими экспертными должностями по правам человека ООН, что способствовало бы повышению эффективности их работы и притоку новых кадров в правозащитный сектор ООН» [НКРЯ].

«Положение по оплате труда рабочих (2002): доплата за совмещение должности грузчика и экспедитора за фактически отработанное время в размере 20 % тарифной ставки водителя... Автослесарям, электромонтеру и рабочим других профессий устанавливается месячный оклад в соответствии со штатным расписанием и премирование до 40% за качественное выполнение сменных заданий на установленный оклад, включая совмещение профессий, за фактически отработанное время» [НКРЯ]. Интересным является использование архаизмов в официально-деловой и производственно-технической коммуникации.

Под архаизмом мы понимаем лексическую единицу, вышедшую из употребления, вытесненную или замененную современным синонимом, «хотя соответствующий предмет (явление) остаётся в реальной жизни и получает другие названия... Причина появления архаизмов – в развитии языка, в обновлении его словаря... Вытесняемые из употребления слова не исчезают бесследно: они сохраняются в литературе прошлого и в составе некоторых устоявшихся выражений, употребляемых в определённом контексте» [Вольникова, Бугрова, 2014, с. 19]. Так слово «каковой» считается архаизмом в общелитературном языке, но сохраняет свою актуальность в официально деловой документации, о чем свидетельствуют маркеры в словарной статье: «Устар. и офиц.-дел. То же, что который» [slovari.ru].

Всего в пользовательском подкорпусе НКРЯ было найдено 224 вхождения словоформы «каковой». При этом большая часть вхождений относится к периодам 1720-1725 гг., 1800–1840 гг. и 1905–1946 гг., тогда как относительная частотность этого слова в конце XX – начале XXI веков очень низкая, не более одного вхождения в год (как показано на графике частотности словоформы «каковой» в НКРЯ). Примером стилистически оправданного современного словоупотребления «каковой» может быть следующая выдержка из кассационной жалобы 2003 г.: «Объективные доказательства события преступления, характера и размера причиненного вреда, каковыми могут являться протоколы осмотров, протоколы опознания и экспертиз, не доказывают виновности конкретного лица, а именно Константинова А.А. в совершении конкретного преступного деяния» [НКРЯ], в которой лексема «каковой» используется в официально-деловом документе.

Рассмотрим стилистические ошибки, связанные с использованием историзмов, слов или выражений, вышедших из активного употребления в связи с утратой обозначаемой им реалии, понятия [slovari.ru]. Примером такого отклонения может быть использование слова «ликбез» в формулировке служебного задания: «В целях предотвращения возможности возникновения подобной ситуации, провести ликбез по правилам использования шредера».

О нерегулярности подобного словоупотребления в современной деловой коммуникации свидетельствует отсутствие вхождений с лексемой «ликбез» в пользовательском подкорпусе НКРЯ. Согласно результатам поиска по основному составу НКРЯ мы делаем вывод, что слово «ликбез» достаточно часто используется в нехудожественной публицистике (122 вхождения), художественной литературе (64 вхождения) и учебной литературе (25 вхождений), при этом очень часто имеет ироничное значение, как, например, в следующей выдержке из электронной коммуникации: *«Как я понимаю, вы задаете вопрос мне... я говорю лишь из собственного родительского опыта, здесь данные правила тоже конечно жесты, но лучше педагога попросить сделать скидку и требования немного убавить, чем проводить ликбез с преподавателями, которые вообще не въезжают на тему дисциплины и структуры»* [НКРЯ].

Неуместным согласно Федеральному закону от 01.06.2005 № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» в официально-деловой коммуникации и производственно-технических документах использовать иностранные слова при наличии русских эквивалентов. Примером такого неуместного использования слов иностранного происхождения является выдержка служебной записки: *«В связи с окончанием срока действия договора, прошу подготовить письмо с предложением о его продлонгации»*, в которой правильно было бы использовать русский эквивалент «продление». В исследуемом пользовательском подкорпусе НКРЯ было зафиксировано 11 вхождений лексемы «продлонгация», что свидетельствует о редком использовании данного слова в коммуникации такого типа. В статистических таблицах корпуса приводятся такие данные: все вхождения относятся к официально-деловой сфере употребления, в том числе в текстах типа договор (5 вхождений), протокол (5 вхождений), отчет (1 вхождение). Наибольшую популярность слово «продлонгация» получает в 2000-е гг. Тем не менее, нормой такое словоупотребление не является.

Заключение

Таким образом, мы рассмотрели наиболее часто встречающиеся ошибки в письменной официально-деловой и производственно-технической коммуникации. Использование корпусного метода и инструментов, предлагаемых Национальным корпусом русского языка, позволило нам собрать доказательную базу и статистическую информацию об актуальности проблемы и сделать выводы о регулярности исследуемых явлений, нормах и тенденциях в русском языке и деловой коммуникации.

В результате исследования мы выявили основные функционально-стилистические ошибки официально-деловой и производственно-технической документации, к которым относятся плеоназм, тавтология, использование паронимов, неправильный выбор синонимов, использование архаизмов, историзмов и слов иностранного происхождения. В решении проблем с подбором слов при составлении документации следует обратить внимание на использование словарей общего и специального (отраслевого) характера, например использование справочного портала Slovari.ru и электронных корпусов, например Национального корпуса русского языка.

Список литературы

1. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л., Бурдина О.Б. Терминологическая компетенция как основа знания, познания и профессиональной коммуникации // Методические и лингвистические аспекты греко-латинской медицинской терминологии / Материалы Всероссийской научно-учебно-методической конференции. Гл. ред. С.Ф. Багненко. Санкт-Петербург: Первый Санкт-Петербургский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова, 2016. С. 7–12.
2. Богатикова Е.П., Исаева Е.В. Коммуникация специального знания в контексте кроссдискурсивных исследований терминологии компьютерной безопасности // European Social Science Journal. 2014. № 6 – 2 (45). С. 101–107.

3. Бурдина О.Б. К вопросу об эффективности современного вузовского образования: применение знаний, полученных студентами при изучении дисциплин гуманитарного цикла, во внеучебной ситуации // 2-е международные педагогические чтения, посвященные памяти профессора С.И. Злобина. Сборник материалов. Пермь: Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний, 2016. С. 13–16.

4. Бурдина О.Б., Исаева Е.В. Оптимизация профессиональной коммуникации за счёт автоматизированной идентификации терминов // Седьмая международная конференция по когнитивной науке. Тезисы докладов. Отв. ред. Ю.И. Александров, К.В. Анохин. Светлогорск: Институт психологии РАН, 2016. С. 180–181.

5. Бурдина О.Б., Мишланова С.Л. Особенности коммуникации медицинского и фармацевтического знания // Когнитивные исследования языка. 2016. № 25. С. 105–111.

6. Вольникова Е.А., Бугрова А.В. Устаревшие слова и неологизмы русского языка // Язык как основа современного межкультурного взаимодействия: Всероссийская научно-практическая конференция. 2014. Пенза: Изд-во «Пензенский гос. техн. ун-т». 2014. С. 17–22.

7. Главкнига: сетевое издание для бухгалтера. URL: "Главная книга онлайн" <http://glavkniga.ru/situations/s504155> (Дата обращения 21.05.2018)

8. Исаева Е.В. Модели метафоры в дискурсе компьютерной безопасности. Автореф. ... к. филол. н. Пермь, 2013. 19 с.

9. Мишланова С.Л. Когнитивно-дискурсивный анализ рецепции специального знания // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. 2011. № 1. С. 96–102.

10. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения 21.05.2018)

11. Петролекс: юридические словари ПЕТРОЛЕКС. URL: https://petroleks.ru/dictionaries/dict_big_law18.php (дата обращения 21.05.2018).

12. Словарь юридических терминов. URL: <http://justicemaker.ru/slovar.php> (дата обращения 21.05.2018).

13. Трошева Т.Б. Стилистическая норма // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 433–437.

14. Slovari.ru. URL: <http://slovari.ru/start.aspx?s=0&p=3050> (дата обращения 21.05.2018).

Isaeva E.V.

*PhD, Associate Professor of English of Professional Communication,
Perm State University*

Isaev M.Yu.

*Master Student of the Department of Law,
Perm State University*

THE CORPUS STUDY OF STYLISTIC ERRORS IN THE OFFICIAL AND TECHNICAL WRITTEN COMMUNICATION

The article provides the corpus and definition analysis of stylistic errors occurring in official and technical texts. We discuss the frequency of the errors occurrence and the trends in professional communication. The article is topical due to the usage of modern means of computational linguistics for the solution of problems in professional communication.

Key words: professional communication, corpus analysis, Russian National corpus, pleonasm, tautology, archaism, obsolescence.

УДК 811.112.2

Сюткина Надежда Павловна

Старший преподаватель кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15.
Тел.: 8 (342) 2396477
E-mail: nad975@yandex.ru

**К ВОПРОСУ О РАСШИРЕНИИ СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА
КАУЗАТИВНЫХ ГЛАГОЛОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ГЛАГОЛА «ÄRGERN»)**

В настоящей статье рассматриваются особенности семантического потенциала эмотивных каузативов на примере глагола ärgern. Рассматривается сущность понятий «когнитивный сценарий» и «семантический потенциал», анализируется межкатегориальное взаимодействие категорий каузативности и интенсивности.

Ключевые слова: немецкий язык, каузативный глагол, эмотивный каузатив, десемантизация, грамматикализация, функциональные структуры, категория каузативности, функциональный потенциал.

Введение

Эмоции составляют основу мотивационной сферы человека и, тем самым, его познавательной деятельности, они составляют существенную часть когнитивной системы человека, а процессы вербализации эмоций высвечивают важные моменты устройства и механизмы функционирования человеческого мышления [Шаховский, 2008, с. 11]. Для В.И. Шаховского человек является не только homo sapiens, но и homo sentiens: «все активности мышления осуществляются на базе эмоциональных мотивов Homo sentiens» [Шаховский, 2010, с. 42]. Эмоции проявляются в речевом общении крайне разносторонне: «эмоции актуализируются на всех уровнях языковой системы, затрагивают формальные, семантические, функциональные, семиотические аспекты языковых единиц, образуют отдельный тип семантики в языке, в определенной степени обуславливают функционирование языковой системы в речи» [Королева, 2016, с. 22].

Основная часть

Наше исследование посвящено анализу функционирования немецкого эмотивного каузатива ärgern. В фокусе внимания авторов находятся понятия «когнитивный сценарий» и «семантический потенциал». Когнитивный сценарий – это абстрактная ментальная структура, представляющая собой интерпретацию говорящим ситуации внеязыковой действительности как повторяющегося динамического процесса, состоящего из совокупности эпизодов и обладающего набором участников с закрепленными социальными ролями [Плотникова, 2005, с. 23]. В данной работе мы рассматриваем такие компоненты каузативной ситуации как субъект, объект, мотив каузации. Каузативная ситуация включает в себя каузатора, объект каузации, содержание каузации. Действие в каузативной ситуации складывается из побуждения инициатора и производимого партнером результирующего действия, связанных друг с другом. Под семантическим потенциалом мы понимаем совокупность семантических потенциалов языковой единицы, которые актуализируются в различных типах среды и расширяют семантический объем языковой единицы [Шустова, 2013, с. 162].

Данная лексема актуализирует отрицательные значения: 1. a) (dauernd) ärgerlich machen, in Ärger versetzen, (heftig) verstimmen, aufbringen, b) durch Ärgern in einen bestimmten Zustand

bringen 2. *sich ärgern* a) *ärgerlich, verstimmt, aufgebracht sein, werden; Ärger empfinden* b) *durch Sichärgern in einen bestimmten Zustand geraten* [Duden, S. 139].

- *Wenn alte Leute nichts zu tun haben, **ärgern** sie gerne mal andere Menschen* [LC].
- *Man konnte die großen Mannschaften **ärgern** und gegen die in Reichweite liegenden Teams auch einige Punkte sammeln* [LC].
- *Alle Versuche, ihn zu **ärgern**, prallen an Phillip ab* [LC].

Как следует из словарной статьи, данной лексеме присущ признак интенсивности и продолжительности эмоции, актуализируемые следующими интенсификаторами: *dauernd, heftig, krank, zu Tode schwarz / grün und blau / gelb und grün ärgern* [Duden, S. 139]. В.И. Шаховский называет данную категорию плотностью эмоций – продукт интенсивности и продолжительности эмоций [Шаховский, 2009, с. 30]. Обратившись к корпусу немецкого языка dwds, нами были выделены также такие актуализаторы признака интенсивности как: *besonders* (633 контекста), *mehr* (609 контекстов), *sehr* (571 контекст), *maßlos* (312 контекстов), *schwarz* (214 контекстов), *mächtig* (161 контекст), *wahnsinnig* (67 контекстов), *gewaltig* (111 контекстов) и актуализаторы продолжительности и итеративности: *heute* (278 контекстов), *wieder* (263 контекста), *dann* (260 контекстов), *immer* (219 контекстов), *jetzt* (199 контекстов), *manchmal* (173 контекста), *wiederum* (89 контекстов).

- *Google, Yahoo und Ebay ärgern Microsoft **immer wieder** mit neuen, hochprofitablen Geschäftsideen* [dwds].
- *Nur eines ärgert sie auch nach 20 Jahren **noch immer jeden Tag**: "Wer ein Kind quält, kann sich leichter rausreden als ein Autodieb* [dwds].
- *Aber es ärgere ihn **immer**, wenn unterstellt werde, er sei ein Frauenschwarm* [dwds].
- *Wir starten mit 1:3 Punkten und wollen **jetzt** andere ärgern* [dwds].

Для глаголов интерперсональной семантики характерно, что субъектом каузации выступает лицо. Наиболее часто в этой роли выступают личные местоимения: *er* (2792 контекста), *ich* (2456 контекстов), *sie* (2453 контекста), *wir* (656 контекстов), *du* (110 контекстов) либо существительное: *Anwohner* (106 контекстов), *Autofahrer* (83 контекста), *Mann* (76 контекстов), *Menschen* (73 контекста), *Leute* (72 контекста), *Kunden* (72 контекста), *Bürger* (72 контекста), *Manager* (63 контекста), *Berliner* (59 контекстов), *Präsident* (53 контекста), *Kollege* (49 контекстов).

- *Und **er** hat mich geärgert, sich über mich lustig gemacht* [dwds].
- *Wir müssen weiter unsere Konstanz halten, dann können wir sie ärgern* [dwds].
- ***Die Anwohner** haben Angst vor Terror, Überwachung, ärgern sich über die Hunderte von Millionen Euro, die das kostet* [dwds].
- *Viele **Autofahrer** werden sich auch darüber ärgern* [dwds].

Антропоморфный характер также носит и категория объекта каузации. Объект может быть актуализирован личным местоимением в *Akkusativ*: *mich* (3033 контекста), *ihn* (1873 контекста), *sie* (717 контекстов), *uns* (497 контекстов), *dich* (402 контекста), *euch* (42 контекста). И существительным: *Großen* (94 контекста), *Leute* (89 контекстов), *Bayern* (65 контекстов), *Trainer* (60 контекстов), *Menschen* (50 контекстов), *Favoriten* (49 контекстов), *Anwohner* (48 контекстов), *Nachbarn* (44 контекста), *Gegner* (44 контекста), *Bürger* (41 контекст), *Deutschen* (37 контекстов), *Eltern* (37 контекстов), *Kollegen* (37 контекстов).

- *Auf jeden Fall standen damals Dinge in den Artikeln, die nicht stimmen und das ärgert **mich** schon sehr* [dwds].
- *Allein die Vorstellung, einem Anbieter ausgeliefert zu sein, ärgere **ihn** wahnsinnig* [dwds].
- *Wenn wir gut verteidigen, können wir auch **die Großen** ärgern* [dwds].
- *Sie freuen sich über die neue Strategie und sind auch ein wenig stolz, dass sie **den Gegner** ärgern können* [dwds].

Мотив каузации актуализируется предложной группой: *über Niederlage* (89 контекстов), *über Fehler* (82 контекста), *über Chance* (62 контекста), *über Kritik* (50 контекстов), *über*

Äußerungen (48 контекстов), *über Preise* (46 контекстов), *über Leistung* (36 контекстов), *über Verhalten* (36 контекстов), *über Schiedsrichter* (36 контекстов).

- *Ich ärgere mich immer noch grün über alle meine Fehler* [dwds].
- *Sie ärgert sich noch heute über die Niederlage* [dwds].
- *Viele Politiker ärgern sich über seine Analyse und Kritik* [dwds].
- *Ägypten ärgert sich über Äußerungen von Papst Benedikt XVI. zur Lage der orientalischen Christen* [dwds].

Заключение

Эмотивные каузативы демонстрируют ярко выраженный антропоморфный характер, типичные участники каузативной ситуации каузатор и объект каузации реализуются личными местоимениями и существительными, обозначающими лицо. Компонент «мотив каузации» актуализируется предложной группой имени существительного, наиболее частотным является предлог *über*. Интенсивность и продолжительность каузируемой эмоции имеет важное значение, средства актуализации интенсивности и продолжительности зафиксированы в словарной статье глагола *ärgern*, таким образом, мы наблюдаем яркий пример межкатегориального взаимодействия: категории каузативности и категории интенсивности.

Список литературы

1. Королева Е.И. Экспрессивные грамматические средства в языке в аспекте функционально-семантического поля (на материале современной британской беллетристики). Дисс.... к. фил. н. Екатеринбург. 2016. 221 с.
2. Плотникова А.М. Когнитивные аспекты изучения семантики (на материале русских глаголов). Екатеринбург. Из-во Уральского университета. 2005. 140 с.
3. Шаховский В.И. Лингвистика эмоций: основные проблемы, результаты и перспективы // Мир лингвистики и коммуникации. 2008. №10. С. 8–12.
4. Шаховский В.И. Эмоции: долингвистика, лингвистика и лингвокультурология. Москва: Книжный дом «Либроком», 2010. 128 с.
5. Шустова С.В. К вопросу о функциональном потенциале языковой единицы (на примере семантической и синтаксической валентности) // Историческая и социально-образовательная мысль. 2013. №3 (19). С. 161–164.

Источники иллюстративного материала

1. dwds.de – Немецкий корпус. URL: <https://dwds.de> (дата обращения: март-апрель 2018).
2. Leipzig Corpora Collection – Лаборатория корпусной лингвистики Лейпцигского университета. URL: <http://wortschatz.uni-leipzig.de/de> (дата обращения: март-апрель 2018).

Список принятых обозначений и сокращений

dwds – dwds.de

LC – Leipzig Corpora Collection

Duden – Deutsches Universalwörterbuch, 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Dudenverlag. 1996. 1816 S.

Syutkina N.P.

Senior Lecturer, Linguodidactics Department,

Perm State University

ON THE ISSUE OF EXPANSION OF SEMANTIC POTENTIAL OF CAUSATIVE VERBS (AS EXEMPLIFIED IN VERB «ÄRGERN»)

The present paper is concerned with the special aspects of semantic potential of the emotive causative verb «ärgern». It explores the terms «cognitive script» and «semantic potential», considers semantic categories of causativeness and intensity and interaction of them.

Keywords: German language, causative verb, emotive causative, desamentization, grammaticalization, functional-grammatic structures, category of causativeness, functional potential.

УДК 81-11

Суворова Мария Владимировна

Старший преподаватель кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет». 614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: 8(342)2396477
Email: suvorovamary@yandex.ru

**ТЕОРИЯ ИЕРАРХИИ МЕНТАЛЬНЫХ МЕТАФОР Д. КАСАСАНТО
В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
У ДЕТЕЙ МЛАДЕНЧЕСКОГО ВОЗРАСТА**

В статье рассматривается теория иерархии ментальных метафор Д. Касасанто как средство примирения противоречий между универсальностью и специфичностью, выученностью и врожденностью, постоянством и изменчивостью первичных метафор. Постулируемый теорией принцип движения от универсального к специфичному, наблюдаемый в развитии метафорического мышления, сопоставляется с особенностями развития слухового восприятия и категоризации у детей до года, что позволяет сделать вывод о правомерности выдвинутой теории.

Ключевые слова: теория иерархии ментальных метафор, ментальная метафора, первичная метафора, Дэниел Касасанто.

Введение

В последние десятилетия в когнитивной метафорологии стали чрезвычайно распространены экспериментальные исследования, которые зачастую приводят учёных к весьма противоречивым выводам. Основные противоречия заключаются в следующем:

- первичные метафоры укоренены во взаимодействиях между концептуальными областями целью и источником, которые свойственны миру в целом, т.е. должны быть универсальными [Lakoff, Johnson, 1999 (цит. по Casasanto, 2017, p. 47)], но отличаются на трёх уровнях – межъязыковом, кросс-культурном и индивидуальном [Casasanto, 2017];
- многие первичные метафоры имеют выражение в языке [Grady, 1997]; существуют экспериментальные доказательства того, что смена метафоры, употребляемой в речи, ведёт к переменам в мышлении [Casasanto, 2008; Dolscheid et al., 2011; Dolscheid et al., 2013], в силу чего можно предположить, что язык в этом смысле формирует мышление, но, тем не менее, восприимчивость к определённым междоменным взаимодействиям наблюдается уже у новорождённых [De Nevia et al., 2014];
- некоторые междоменные взаимодействия наблюдаются в неизменном виде на протяжении всей жизни человека, начиная с младенчества, но известно также и то, что в условиях эксперимента их можно изменить за несколько минут [Casasanto, Chrysikou, 2011; Casasanto, Bottini, 2014].

Иными словами, наблюдаются одновременно универсальность и специфичность, выученность и врожденность, постоянство и изменчивость.

Данная статья посвящена обзору теории иерархии ментальных метафор, предложенной американским учёным Д. Касасанто с целью объединить, на первый взгляд, противоречивые характеристики первичных метафор. Кроме того, в статье проводятся параллели между предлагаемым автором механизмом формирования метафорического мышления и особенностями развития других когнитивных процессов, связанных с языком и речью, в младенческом и раннем детском возрасте. Подобные параллели вскользь упоминаются автором теории и его коллегами, но не проводятся подробно, хотя при ближайшем рассмотрении показывают, что теория иерархии ментальных метафор имеет право на жизнь.

Степень раскрытия вопроса позволяет данной статье играть роль обзора литературы по проблеме. Следует отметить, что список привлечённых источников включает не только материалы, рекомендованные Д. Касасанто и его коллегами в связи с выдвигаемой теорией, но и не упоминаемые ими исследования сходной тематики.

Основная часть

Впервые теория иерархии ментальных метафор (*hierarchical mental metaphor theory*) была выдвинута в статье *Mirror-reading can reverse the flow of time* (2014), написанной Дэниелом Касасанто совместно с Роберто Боттини [Casasanto, Bottini, 2014], однако случилось так, что в связи с особенностями публикационного процесса раньше неё, в 2013 году, была опубликована работа *Development of metaphorical thinking: The role of language*, где также излагаются основные положения теории [Casasanto, 2013].

В обеих статьях теория иерархии ментальных метафор представлена как способ разрешения парадоксов, сформулированных во введении к данной статье. В 2017 г. рассматриваемой теории уже посвящена отдельная статья с соответствующим названием *The hierarchical structure of mental metaphors* [Casasanto, 2017].

Каким же образом теория иерархии ментальных метафор снимает противоречия между универсальностью и специфичностью, выученностью и врождённостью, постоянством и изменчивостью? Предложенный ниже ответ на данный вопрос и соответствующий обзор теории даны по статье 2017 года с привлечением информации о более ранних исследованиях.

Первым шагом в разрешении парадоксов является допущение о том, что основные ментальные метафоры формируются в несколько этапов на основе разных форм опыта [Casasanto, 2017].

Вторым шагом является введение понятия иерархии, которая предполагает существование так называемой «вышестоящей семьи междоменных взаимодействий» (*superordinate family of mappings*) [там же, р. 49]. Такие семьи взаимодействий возникают на основе отношений, существующих между объектами и явлениями в окружающем мире, например, между временем и пространством или звуком и пространством. Каждая семья состоит из нескольких метафор, которые могут быть использованы для осмысления области-цели, например, продолжительность промежутка времени можно представить с позиций приращения количества или удлинения дистанции, характеристики звука можно представить через высоту или толщину (что не свойственно русскому языку, но свойственно языку фарси).

Существует два основных объяснения того, как человек приобретает способность мыслить с помощью таких метафор: некоторые учёные, в особенности те, кто изучает мышление младенцев, считают, что эта способность является врождённой, поскольку восприимчивость к междоменным взаимодействиям наблюдается уже у новорождённых [De Nevia et al., 2014], другие исследователи полагают, что она формируется на раннем этапе жизни на основе наблюдения за окружающим миром [Lakoff, Johnson, 1999 (цит. по Casasanto 2017, р. 47)]. Каким бы ни был ответ на этот вопрос, сами семьи являются универсальными, поскольку универсальными являются взаимодействия соответствующих объектов и явлений в реальном мире. Так, где бы мы ни находились, чем большую дистанцию проходит тело, тем больше времени на это требуется, чем выше произносимый звук, тем выше поднимается гортань и т.д. В усвоении семей междоменных взаимодействий состоит первый этап процесса формирования метафорического мышления.

После того, как вышестоящие семьи усвоены, начинается процесс диверсификации, который представляет собой второй этап формирования метафорического мышления. Находясь под влиянием изучаемых языков, включая родной, разных культур и собственного тела, человек начинает всё чаще пользоваться лишь частью междоменных взаимодействий для осмысления области-цели, в то время как остальные члены семьи теряют значимость [Casasanto, 2017, р. 49]. Особенности ассоциативного мышления и долговременной памяти

приводят к тому, что между одними источниками и целью устанавливается прочная активная связь, а между другими источниками и той же целью связь ослабевает.

Например, если родным для ребёнка является английский язык, то он заставит чаще активировать ассоциацию между звуком и физической высотой, а если родным является язык фарси – то ассоциацию между звуком и толщиной [Dolscheid et al., 2011; Dolscheid et al., 2013]. Если в культуре принято читать слева направо, то в том же направлении повернётся латеральная ментальная ось времени, если же в культуре принято читать справа налево, то эта ось времени будет иметь обратное направление [Casasanto, Jasmin, 2012; Tversky, Kugelmass, Winter, 1991]. Если ведущей рукой является правая, то именно с правой стороны будет имплицитно ассоциироваться хорошее, тогда как для человека с ведущей левой рукой ассоциация будет противоположной и хорошее окажется слева [Casasanto, 2009]. Так, при универсальном наборе междоменных взаимодействий, доступных от рождения, у разных людей постепенно формируются совершенно разные ментальные метафоры и, соответственно, совершенно разные способы мышления.

В существовании вышестоящих семей междоменных взаимодействий, по мысли авторов теории, кроется и объяснение гибкости метафорического мышления. Если взаимодействие, которое мы пытаемся активировать, не противоречит особенностям реального мира, оно уже содержится в пассивном виде в мышлении человека и не выучивается, а именно активируется в процессе обучения [Casasanto, 2017, p. 50].

Этому есть экспериментальное подтверждение. Если при попытке обучить носителей голландского языка использованию несвойственных ему метафор толщины (высокий = тонкий, низкий = толстый) для описания высоты звука оказалось возможным за 20 минут добиться интерференции визуальной информации о толщине объекта, представленного на экране, одновременно со звучащей нотой, при оценке высоты звука, то при попытке обучить противоположным ассоциациям (высокий = толстый, низкий = тонкий) за то же время никакой значимой интерференции получить не удалось [Dolscheid et al., 2013]. Исследователи связывают это именно с тем, что в реальном мире мы наблюдаем связь между объектами более маленькими и тонкими и более высокими звуками, например, при игре на музыкальных инструментах более тонкие струны дают более высокий звук, а вот обратной связи между толщиной и высотой звука, как правило, не наблюдаем. Можно сказать, что мы способны переключаться между активными и пассивными ассоциациями, входящими в фиксированный набор междоменных взаимодействий, возникших на основе свойств реального мира и отражающих их. Это, своего рода, гибкость в заданных рамках.

Таким образом, теория иерархии ментальных метафор позволяет на разных этапах формирования метафорического мышления дать место как универсальности, так и специфичности, как врождённости, так и выученности, как фиксированности, так и гибкости.

Механизм формирования метафорического мышления, предлагаемый Д. Касасанто, не является уникальным для метафоры. Такой же механизм наблюдается при изучении развития слухового восприятия звучащей речи. С. Дольшид и её коллеги упоминают этот факт в статье *Prelinguistic infants are sensitive to space-pitch associations found across cultures* (2014), обсуждая результаты эксперимента, который показал, что четырёхмесячные дети способны воспринимать сходство как между высотой звука и физической высотой, так и между высотой звука и физической толщиной: «Infants' tendency to look longer at congruent stimuli was similar in the height and thickness tasks, which suggests a comparable starting point for height-pitch and thickness-pitch mappings» [Dolscheid et al., 2014, p. 1259].

По мысли авторов эксперимента, полученные результаты показывают универсальность восприятия детьми до года междоменных взаимодействий, которые свойственны разным лингвокультурам. Дети, о которых идёт речь в статье С. Дольшид, по национальности являются голландцами; голландскому языку, как было сказано выше, не свойственна метафора PITCH IS THICKNESS, и взрослые носители голландского языка только в экспериментальных условиях демонстрируют влияние этой метафоры на мышление, в

остальных случаях данная ассоциация пассивна и никак не проявляется ни в языке, ни в поведении. Дети же, в свою очередь, демонстрируют способность распознавать обе группы ассоциаций, поскольку языком они ещё не овладели.

С. Дольшид и её коллеги не проводят параллель с развитием слухового восприятия звучащей речи подробно, указывая только, что ещё в конце XX в. уже были проведены исследования, которые подтвердили ухудшение способности различать звуки неродного языка под влиянием языка родного в течение первого года жизни [Werker, Tees, 1984]. Для достижения цели, заявленной в статье, необходимо более подробно рассмотреть особенности развития слухового восприятия звучащей речи на материале современных исследований.

Обратимся к исследованию профессора Патриции Куль, которая совместно с группой учёных из США, Великобритании и Японии изучила развитие восприятия звуков родного и неродного языков детьми в возрасте от 6 до 12 месяцев. Эксперимент заключался в установлении того, каким образом отличается изменение способности различать звуки /r/ и /l/ американского варианта английского языка в сочетаниях /ra/ и /la/ детьми из США и Японии в двух возрастных группах: 6–8 месяцев и 10–12 месяцев [Kuhl et al., 2006].

Исследование показало, что в возрасте 6–8 месяцев и американские, и японские дети одинаково способны различать используемые в эксперименте звуки английского языка, а в возрасте 10–12 месяцев эта способность у обеих групп изменяется: американские дети начинают различать эти звуки лучше, чем в более раннем возрасте, а японские – хуже; при этом только показатели американских детей двух возрастов отличаются статистически значимо [Kuhl et al., 2006, p. F16–F17]. Данные результаты позволили учёным впервые продемонстрировать, что восприятие звуков родного языка изменяется в сторону упрощения (facilitation) уже на первом году жизни.

Как и в развитии метафорического мышления, так и в развитии слухового восприятия наблюдаются сходные тенденции, заключающиеся в том, что сначала и метафорическому мышлению, и слуховому восприятию свойственна универсальность, которая с течением времени и увеличением опыта взаимодействия с родным языком уступает место специфичности, обусловленной особенностями этого языка и лингвокультуры в целом. При этом как способность понимать метафоры других языков, так и различать их звуки сохраняется и может быть развита в процессе обучения.

Помимо исследований, направленных на изучение особенностей восприятия звуков родного и неродного языков, были проведены эксперименты, демонстрирующие наличие подобного механизма и при усвоении лексики, что, в свою очередь, связано с особенностями сегментации реальности представителями разных лингвокультур.

В серии исследований за основу были взяты концептуальные различия, вербализуемые глаголами английского и корейского языков [Choi et al., 1999; Nespos, Spelke, 2004]. В английском языке есть фразовые глаголы *to put in* и *to put on*, обозначающие действия, приводящие, соответственно, к нахождению одного объекта внутри другого и к соприкосновению нижней поверхности одного объекта с верхней поверхностью другого. Чтобы понимать значения этих глаголов, необходимо понимать, чем отличаются описываемые ими действия и варианты соположения, к которым они приводят.

В корейском языке есть глагол ㄱㄱ (kkk) который можно употреблять в отношении действий, приводящих к плотному соприкосновению двух объектов, например, 내지갑이 차문에 끼었다 «Мой пиджак защемило дверью автомобиля». В ряде случаев значение корейского слова совпадает со значением фразового глагола *to put in*, а в ряде случаев – нет, чем и воспользовались исследователи при планировании эксперимента.

Дети 18–23 месяцев смотрели на пары изображений, слушая предложения, содержащие либо не содержащие целевые слова. Часть изображений могли быть описаны как корейским, так и английским целевым словом, а часть – либо одним, либо другим. Результаты показали, что звучащие слова влияли на общее время, которое дети смотрели на то или иное изображение: «They devote a greater proportion of their total looking time to the language-

appropriate matching scene when they hear their target word for their language than when they do not» [Choi et al., 1999, p. 261]. Из этих данных авторы исследования заключили, что к возрасту полутора-двух лет дети приобретают восприимчивость к категориям, актуальным для носителей их родного языка (language-specific categories).

Исследования в том же направлении были продолжены через несколько лет с участием детей в возрасте 5 месяцев. Учёным удалось доказать, что дети, растущие в окружении носителей английского языка, как и взрослые носители корейского языка, умеют различать действия, приводящие к плотному и неплотному соприкосновению, несмотря на то, что в английском языке данное различие не маркировано. Интерпретируя результаты эксперимента, авторы исследования указывают на то, что данная способность свойственна также приматам, из чего они заключают, что она, вероятно, возникает до появления языка у человека как вида и до усвоения родного языка в онтогенезе [Hespos, Spelke, 2004].

Данные эксперименты показывают, что категоризации так же, как метафорическому мышлению и слуховому восприятию звучащей речи, сначала свойственна универсальность, а затем постепенно усиливается её лингвокультурно обусловленная специфичность. При этом способность категоризировать объекты и явления иначе, чем это предполагает родной язык, сохраняется, в силу чего остаётся возможным изучать иностранные языки.

Заключение

Подводя итог рассмотрению теории иерархии ментальных метафор и более широкого научного контекста, в который она может быть вписана, необходимо сказать, что данная теория снимает кажущиеся противоречия между универсальностью и специфичностью, выученностью и врождённостью, постоянством и изменчивостью первичных метафор, демонстрируя, что данные характеристики свойственны метафорическому мышлению на разных этапах его развития.

Тот факт, что движение от универсальности к специфичности можно обнаружить при изучении не только метафорического мышления, но и слухового восприятия звучащей речи, а также категоризации объектов и явлений, показывает, что теория иерархии ментальных метафор не противоречит универсальным принципам развития мышления человека.

Тем не менее, теория, безусловно, подлежит дальнейшей экспериментальной проверке, поскольку данные, положенные в её основу, касаются лишь нескольких языков и культур. Теория открывает интересные перспективы для проведения кросс-культурных исследований, педагогических, психо- и социолингвистических экспериментов, а также исследований человека разумного в сравнении с другими приматами.

Список литературы

1. Casasanto D. Embodiment of abstract concepts: Good and bad in right- and left-handers // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2009. № 138(3). P. 351–367.
2. Casasanto D. Relationships between language and cognition // *Cambridge Handbook of Cognitive Linguistics*. B. Dancygier (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2017. P. 19–37.
3. Casasanto D. The hierarchical structure of mental metaphors // *Metaphor: Embodied cognition and discourse*. B. Hampe (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2017. P. 46–61.
4. Casasanto D. Who's afraid of the Big Bad Whorf? Cross-linguistic differences in temporal language and thought // *Language Learning*. 2008. № 58(1). P. 63–79.
5. Casasanto D., Bottini R. Mirror-reading can reverse the flow of time // *Journal of Experimental Psychology: General*. 2014. № 143(2). P. 473–479.
6. Casasanto D., Chrysikou E.G. When left is "right": Motor fluency shapes abstract concepts // *Psychological Science*. 2011. № 22(4). P. 419–422.
7. Casasanto D., Jasmin K. The hands of time: Temporal gestures in English speakers // *Cognitive Linguistics*. 2012. № 23(4). P. 643–674.
8. Casasanto, D. Development of metaphorical thinking: The role of language // *Language and the Creative Mind*. M. Borkent, B. Dancygier, & J. Hinnell (Eds.). Stanford, CA: CSLI Publications, 2013. P. 3–18.

9. Choi S., McDonough L., Bowerman M., Mandler J.M. Early sensitivity to language-specific spatial categories in English and Korean // *Cognitive Development*. 1999. № 14. P. 241–268.
10. De Hevia M.D., Izard V., Coubart A., Spelke E.S., Streri A. Representations of space, time, and number in neonates // *Proc. Natl Acad. Sci. USA*, 2014.
11. Dolscheid S., Shayan S., Majid A., Casasanto D. The thickness of musical pitch: Psychophysical evidence for the Whorfian hypothesis // *Proceedings of the 33rd Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Austin, TX: Cognitive Science Society, 2011. P. 537–542.
12. Dolscheid S., Shayan S., Majid A., Casasanto D. The thickness of musical pitch: Psychophysical evidence for linguistic relativity // *Psychological Science*. 2013. № 24(5). P. 613–621.
13. Dolscheid, S., Hunnius, S., Casasanto, D., Majid, A. Prelinguistic infants are sensitive to space-pitch associations found across cultures // *Psychological Science*. 2014. № 25(6). P. 1256–1261.
14. Grady J. Foundations of meaning: Primary metaphors and primary scenes: PhD Thesis. Published 15.08.1997.
15. Hespos S.J., Spelke E.S. Conceptual precursors to language // *Nature*. 2004. № 430. P. 453–456.
16. Kuhl P.K., Stevens E., Hayashi A., Deguchi T., Kiritani S., Iverson P. Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months // *Developmental Science*. 2006. № 9. P. F13–F21.
17. Lakoff G., Johnson M. *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books, 1999. 624 p.
18. Tversky B., Kugelmass S., Winter A. Cross-cultural and developmental trends in graphic productions // *Cognitive Psychology*. 1991. № 23. P. 515–557. doi:10.1016/0010-0285(91)90005-9.
19. Werker J. F., Tees R. C. Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life // *Infant Behavior & Development*. 1984. № 7. P. 49–63.

Suvorova M.V.

Senior Teacher,

Linguodidactics Department,

Perm State University

HIERACHICAL MENTAL METAPHORS THEORY BY D. CASASANTO COMPARED TO OTHER RESEARCH INTO LINGUISTIC AND COGNITIVE ABILITIES IN INFANTS

The article deals with Hierarchical Mental Metaphors Theory (HMMT) developed by D. Casasanto to show the connections between seemingly contradicting features of primary metaphors emerging from recent research since they have been shown to be learnt and innate, universal and specific, fixed and flexible. The mechanism of strengthening of specific mappings accounts for the change from universality to specificity which is not unique to metaphor: it has also been observed in phonetic perception and semantic categorization. It is shown how this evidence supports the basic tenets of HMMT.

Keywords: Hierarchical Mental Metaphors Theory, mental metaphor, primary metaphor, Daniel Casasanto.

УДК 81-114.4

Шипова Ирина Алексеевна

Доктор филологических наук,
профессор кафедры немецкого языка,
Московский педагогический государственный университет.
614990, г. Москва, просп. Вернадского, д. 88.
Тел.: 8 (495) 4381757
E-mail: schipowa@mail.ru

SPRACHLICHE UND MEDIALE GESTALTUNG VON DEUTSCHEN UND RUSSISCHEN ONLINE-SPORTMEDIEN AUS KONTRASTIVER SICHT

В статье рассматриваются способы актуализации спортивного дискурса в спортивной онлайн-прессе на материале немецкого спортивного журнала «Кикер» и российской спортивной газеты «Спорт-экспресс». Организация информационного потока анализируется на вербальном (лексическом, грамматическом и стилистическом) и паравербальном (визуальном и графическом) уровнях.

Ключевые слова: спортивный дискурс, мультимодальность, гипертекст, нелинейная организация текста, прием метафоризации.

Einführung

Publizistik aller Art nimmt in der modernen Gesellschaft einen bedeutenden Platz ein, und die Sportthematik hat darin einen besonderen Stellenwert, denn Sport ist heute bei vielen beliebt. Die Zeitung als ein Massenmedium gibt es seit über 400 Jahren. Die ersten Versuche ihre Form zu vervielfältigen, wurden schon um die vorletzte Jahrhundertwende unternommen [Bucher, 1997, S. 68]. So war also die Erfindung der Online-Zeitung historisch und technisch bedingt und schuf eine Menge neuer Möglichkeiten sowohl für ihre Produzenten als auch für ihre Rezipienten, denn sie ist viel mobiler und besitzt mehr Chancen ständig auf dem Laufenden zu bleiben und durch die Verlinkungen den Reichtum an Informationen unübersehbar zu machen. Heutzutage treten die Möglichkeiten der Printmedien vor denen der Internetmedien zurück.

Die Online-Zeitung entstand in den 90-er Jahren des 20. Jahrhunderts und wurde zu einer Alternative der Zeitung in ihrer gedruckten Form. Ihr sind alle Merkmale einer Zeitung eigen: Periodizität, Publizität, Aktualität und Universalität [Groth, 1960, S. 621]. Die spezifischen Merkmale sind eine besondere redaktionelle Organisation, die Möglichkeit, eine Textdatenbank zum Information – und Kommunikationsportal zu haben, selbstständige Navigierbarkeit der Leserschaft, was eine neue Form des Journalismus – Online-Journalismus ins Leben gerufen hat. Da das Fernsehen durch die vielfältigen Sender die Informierung von Sportfreunden in vielerlei Hinsicht befriedigt, sollen die Printmedien bzw. ihre Online-Versionen ein breiteres Spektrum von Aufgaben lösen, um die Leserschaft anzureizen und ihr das zu geben, woran es dem Fernsehjournalismus mangelt.

Arten der Sportpresse

Laut Kleinjohann [Kleinjohann, 1987, S. 22f.] gibt es in der modernen Presse keine klaren und trennscharfen Definitionen für Zeitung und Zeitschrift, daher werden Begriffe wie Illustrierte, Magazin, Fachzeitschrift und Fachpresse oft synonym mit dem Begriff Sportzeitschrift verwendet.

Die Textkorpora der Presseorgane, die das empirische Material dieser Abhandlung bilden, sind das deutsche Sportmagazin „Kicker“ und die russische Sportzeitung „Sport-Express“. Aus den obengenannten Gründen werden die zwei Online-Medien einer Art von publizistischen Presseorganen untergeordnet, um sie aus kontrastiver Sicht zu betrachten.

In der Sportberichterstattung wird zwischen Fachzeitschriften für ein beruflich gebundenes Fachpublikum (Zielgruppenzeitschrift oder Special-Interest-Zeitschrift) und Fachzeitschriften im weiteren Sinne, die sowohl an die Experten als auch an alle Interessenten des Faches gerichtet sind (Massenzeitschrift oder allgemeine Publikumszeitschrift), unterschieden [ebd., S. 57]. Die beiden Presseorgane gehören zu der zweiten Gruppe.

Historischer Überblick

In Russland ist heutzutage die Zeitung "Sport-Express" eine der bedeutendsten Sportzeitungen. Sie erschien erstmals 1991, und ihre Begründer waren 14 Journalisten, die in der Redaktion der ältesten und größten Sportzeitung der UdSSR "Sovjetski sport" arbeiteten und neue progressive Strategien und Prinzipien anstrebten. Deshalb kann man schließen, dass die in der Zeitung gepflegten Traditionen ihren Ursprung in den 20-er Jahren des 20. Jahrhundert haben. "Sport-Express" ist heutzutage eine der größten und meistzitierten Sportzeitungen Russlands.

Die Sport-Express Online-Version hat eine Webseite seit 1999 «Спорт-Экспресс»: <https://www.sport-express.ru/> und gehört in die Reihe von European Sports Magazines: ESM. In seiner Druckversion ist es eine Tageszeitung.

Das deutsche Sportmagazin „Kicker“ hat auch eine lange Geschichte: erstmals 1920 wurde er als eine Sportzeitung in Konstanz, dann in Stuttgart, später in Nürnberg herausgegeben. Während des 2. Weltkriegs wurde die Arbeit des Blatts eingestellt und im Jahre 1951 hat man den Kicker in München wieder gegründet. Der Kicker ist Partner der Deutschen Akademie für Fußball-Kultur, erscheint zweimal wöchentlich. Er ist Gründungsmitglied der ESM – European Sports Media und ist als Online-Angebot seit 1997 vorhanden.

Beide Online-Zeitungen sind angesehene und viel gelesene Presseorgane. Die beiden haben eine Menge von Sonderheften, die ihren Niederschlag teilweise auch in der Online-Version finden. Obwohl sie zu unterschiedlichen Medienkulturen gehören, weisen sie viele Ähnlichkeiten auf.

Zum Begriff Sportdiskurs

Der Sport als ein besonderer thematischer Bereich bildet einen Diskurs, der eine kohärente und hierarchisch organisierte Makroform der Textkorpora von mehrdimensionalem Charakter ist [Jędrejewski, 2001, S.301]. Der Sportdiskurs wird nach den Kriterien von K.V. Kiuru [2014, S. 28f.] komplex als thematisch zusammenhängende Aussagekomplexe betrachtet, die eine besondere kommunikative Strategie realisieren, wobei bestimmte Inhalte, Ideen und Werte unter einem Interface repräsentiert werden. Der Sportdiskurs enthält explizite und implizite Hinweise auf entsprechende Kontexte, Allusionen u.a., ist emotiv geladen und weist eine sozial-psychologische und ästhetische Wirkung auf den Rezipienten auf. Die Darstellung seiner Inhalte basiert auf einem breiten kulturhistorischen Hintergrund. Der Begriff Diskurs schließt unter Anderem Traditionen des Soziums, die funktionale Bestimmung, Erkennbarkeit und Prognostizierbarkeit der diskursiven Zeichen ein.

Nach A. Greimas [Greimas, 1980, S. 495] wird Diskurs als ein bestimmtes Gebiet von semiotischen Faktoren betrachtet. Der Inhaltsraum des Sportdiskurses wird durch eine Reihe von Symbolen, Codes und Zeichen bestimmt. Sie bilden die sogenannte Semiosphäre des Diskurses, die aus einem Komplex von mehreren Sprachsystemen besteht. Zu den Zeichen des Sportdiskurses im Rahmen der Sportpresse gehören linguistische Elemente, visuelle Besonderheiten des Layouts, Platzierung der grafischen Merkmale u. a.

Die Dekodierung von Zeichen des Sportdiskurses erfolgt auf der Empfindungsebene eines Individuums mit Berücksichtigung seiner kommunikativen Gewohnheiten, die mit diesen der entsprechenden Gesellschaft korrespondieren. So lässt sich jede der Modalitäten des multimodalen Raums kulturspezifisch erschließen.

In ihrer semiotischen Spezifik ist die Online-Darstellung der sportdiskursiven Texte nicht linear, dadurch wird ihre Gestaltungs-, Design – und Organisationsform beeinflusst. Es ergibt sich eine Interaktivität der Informationsportale, die Kommunikations-potenziale der Multimedialität, der Hypertextualität und der Globalität sind vorhanden [Bucher, 2006, S. 215].

Die Präsentationsformen der Online-Medien schließen außer einer Menge von Zeichen auf der Text – (Sprache), Bild – und grafischer Ebene noch Audio – und Videomaterialien, Navigations – und Orientierungssysteme sowie Web-Design ein. Die Gestaltung produziert einen Punkt der visuellen Konvergenz [Cook, 2005, S. 41] und beeinflusst die Wahrnehmung der Leserschaft sowohl sehr positiv als auch negativ. Einerseits steht die gewünschte Information zu einem Punkt in aller Fülle zur Verfügung, andererseits ist der Wissenserwerb fragmentarisch [Bucher, 2006, S. 225], und schwer übersehbar. Durch die Informationsflut wird oft die Konzentration gestört und das Wahrnehmungsvermögen überschritten.

Vergleich von Kicker und Sport-Express

Die Sportkodes bzw. Sportzeichen von Sportmedien heutiger Zeit sind vom multimodalen Charakter: Fotos, Bilder, Rahmenterminkalender, Tabellen und Grafiken der Wettbewerbe vervollkommen die Wahrnehmung der verbalen Sphäre, wo die Sprachzeichen durch die eigene Sportterminologie, Fachlexik, gebräuchliche und gut erkennbare Abkürzungen und Abkürzungen, Mannschaften, Personennamen von Sportlern und Trainern und häufige Toponymik gekennzeichnet sind. Beides gilt sowohl für die russische als auch für die deutsche Sportpresse.

(1) Beispiele für Sportterminologie, Fachlexik:

Kicker (K.): Freistoß, Offensive, Elfmeterentscheidung

Спорт-Экспресс (С.): Свободный удар, атака, одиннадцатиметровый удар

(2) Abkürzungen und Abkürzungen:

(K.): DEL – Deutschen Eishockey-Liga, DFB – der Deutsche Fußball-Bund, DOSB – Deutscher Olympischer Sportbund usw.

(С.): ХК (Хоккейный клуб), МОК (Международный олимпийский комитет), ОАР – олимпийский спортсмен из России (Olympic Athlete from Russia)

(3) Mannschaften:

(K.): «Memphis Grizzlies», «Sacramento Kings», «Barcelona», «RB Leipzig»

(С.): «Зенит» (Zenit), «Амкар» (Amkar), «Манчестер Юнайтед» (Manchester United)

(4) Personennamen von Sportlern und Trainern:

(K.): Kapitän Henrik Zetterberg, Detroits Trainer Jeff Blashill, Serena Williams usw.

(С.): Александр Кокорин, главный тренер «Лейпцига» Ральф Хазенхюттль

Zahlreiche Fremdwörter, meistens Anglizismen, gehören in die Reihe der diskursiven Praktiken des Sportdiskurses. Die Leserinnen und Leser der Sportpresse irritiert das weder in Deutschland noch in Russland, zum Teil, weil viele Sportarten historisch betrachtet in England und den USA entstanden sind, zum Teil, weil Anglizismen die moderne Sprache in allen Bereichen überfluten, was die Gültigkeit der Theorie von R. Phillipson (2000) über den “Linguistic Imperialism” des Englischen in der Presse bestätigt. Ein Beweis dafür sind die auf der Titelseite des Kickers auf Englisch geschriebenen Bezeichnungen von Portalrubriken: News, Games, Community, Shop und Abo.

Der Sport-Express hat außer News auch noch die Rubriken: Match-Zentrum, Beiträge, Fotos, Video, Spiele (НОВОСТИ, МАТЧ-ЦЕНТР, СТАТЬИ, ФОТО, ВИДЕО, ИГРЫ).

Im Allgemeinen ist die Frequenz der Fremdwörter im Sport-Express genauso hoch wie im Kicker.

(5) Fremdwörter:

(K.): Play-offs, Tableau, Cup, Match, Tickets, Grand-Prix-Start, Red-Bull-Pilot, Speed, Power usw.

(С.): Голкипер (Goalkeeper), спринт (Sprint), пенальти (Penalty), плей-офф (Play-off), хавбек (halfback)

Chronotopoi dienen zur Angabe von Zeit und Ort der Sportereignisse und sind vom Sportdiskurs nicht wegzudenken. Ihre Häufigkeit ist verständlich, denn die Sportereignisse sind immer zeit – und ortgebunden: Olympische Winterspiele in Pyeongchang – Зимние олимпийские игры в Пхенчхане

Gestaltungselemente

Die zu vergleichenden Online-Sportmedien sind ähnlich aufgebaut und gehören zu der Funktionszonen-Variante eines Online-Mediums. Jede Ausgabe der beiden Medien wird auf der Startseite in einer musterorientierten Seitengestaltung präsentiert, wo man gewünschte Rubriken anklicken kann. So sieht die Einstiegsseite wie eine Landkarte aus [Bucher, 2006, S. 224]. Damit wird der Übergang von dem linearen zum modular nonlinearen Prinzip verwirklicht. Man kann von einer Seite zu einer anderen mit der gleichen Gestaltung übergehen und von einem Thema zum nächsten in die nötige Richtung surfen. Die grafischen Elemente sind Marker für einen Wegweiser. Dabei werden verschiedene Zonen mit jeweils bestimmter Funktion geschaffen.

Der zentrale Unterschied der beiden Presseorgane ist die Themenbreite. Der Inhalt einer Kicker-Ausgabe hängt stark vom aktuellen Fußballgeschehen ab, denn der Kicker ist in erster Linie ein Fußballmagazin. Andere Sportarten bekommen auch einen Kommentar, aber nur abwechselnd je nach dem aktuellen Anlass.

Der Sport-Express schließt andere ausführliche Sportartenkommentare ein. Wegen der globalen Popularität ist jedoch auch bei Sport-Express das am meisten behandelte Thema der Fußball.

Design-Gestaltung

Im Allgemeinen sieht der Kicker bunter als Sport-Express aus: die Fußballclubs haben ihre Logos, die als graphische Marker auf der Titelseite den Weg zeigen, wie man Infos über die gesuchten Fußballspieler oder ihre Clubs finden kann. Sie gehören zu den ikonischen Zeichen des Sportdiskurses und können unter Anderem die informierende Funktion erfüllen. Ein Beleg dafür sind solche Bilder, wo bei der Angabe der Spielergebnisse auf die sprachlichen Zeichen völlig verzichtet wird. Ähnliche Logos gibt es auch im Sport-Express, allerdings nehmen sie mehr Platz ein, denn sie erscheinen vor dem Hintergrund des schematischen Fußballfeldes. solche Bilder bekommen noch zusätzlich Überschriften, wodurch eine Redundanz des komplexen Ausdrucks entsteht. Das spiegelt die Tendenz der russischen Massenmedien wider, den Text möglichst informativ zu gestalten.

In die Reihe der Zeichen vom Sportdiskurs auf der visuellen Ebene gehören auch die Logos der wichtigen internationalen Wettbewerbe, über welche sowohl im Kicker als auch im Sport-Express berichtet wird.

Traditionsgemäß werden die Ergebnisse der Spiele in den beiden Sportmedien in Tabellen eingetragen.

Die Fotos sind unentbehrlicher Teil von beiden Medien, sie werden mit mehreren Titeln der thematisch verbundenen Beiträge begleitet, die nach Wunsch abgerufen werden können, um sie zu lesen oder sich mit entsprechenden Statistiken bekanntzumachen. Im Sport-Express sind die Fotos auch Wegweiser mit Fragmenten der Beiträge und Pfeilen (– weiterlesen) versehen.

Jedes Webdesign (vom Kicker und vom Sport-Express) hat seine Eigenart. Die Bruchlinien im Kicker unterscheiden die Magazinspalten, damit wird das Relevante von dem Irrelevanten getrennt. Das erfolgt vertikal, so dass die linke Spalte der Berichterstattung das Wichtigste bringt, die rechte aber meist zusätzliche Informationen gibt. Die linke Spalte funktioniert als Frame der Navigation. Hier findet man auch den Content. Das Funktionszonen-Layout schafft die Zonen: rechts sind Statistiken, Matchkalender, TV-Programm, sowie die Werbefläche mit der Präsentation von Waren und Dienstleistungen aller Art.

Der kostenpflichtige Teil wird auf keine besondere Weise markiert, aber wenn man zu irgendwelchen Angeboten kommen möchte, muss man sich registrieren lassen und gelangt zum digitalen Abodienst.

Im Webdesign der Zeitungsversion vom Sport-Express gibt es auch linke und rechte Spalten, die sich aber nach ihrer Relevanz grundsätzlich nicht unterscheiden. Die Bruchlinien sind mit Farbzeichen versehen, die bestimmte Sportarten präsentieren. Die Farbzone Fußball wird mit grün, Eishockey mit blau, Leichtathletik mit rot usw. markiert.

In der Fußzone der beiden digitalen Medien ist die Liste der zu behandelnden Sportarten und die Präsentation von Sportzeitungen anderer Länder, die man anklicken kann. Im Sport-Express sind es

insgesamt 15 Titel, wobei „Kicker“ an der ersten Stelle steht. Der Kicker bietet 11 Topmedia an, die über Sport berichten und die man durch Verlinkung finden kann.

Stilistische Aspekte

Die verbalen Zeichen in beiden Online-Sportmedien werden durch die visuellen bzw. paralingualen ergänzt, dazu gehören zahlreiche Fotos, die oft emotionale Momente des Sportlebens abbilden, Gestik der Sportler in Action oder der Trainer, die auf die Ereignisse im Sportleben reagieren. Die graphischen Zeichen wie die Größe von Überschriften und die Interpunktion, welche die Intonation des Satzes markiert, tragen dazu bei, den Sportcontent komplexer darzustellen. Deshalb werden hier alle Beispiele in originaler Orthographie und Grafik angeführt, so wie sie im Netz publiziert werden.

Eine wichtige Charakteristik des Sportdiskurses liegt auf der stilistischen Ebene. Die Pressesprache, die den Inhalt der Sportpresse präsentiert, wird weltweit als ein besonderer Funktionalstil bezeichnet. Dieser Stil erlaubt bestimmte Ziele zu erreichen und dient dazu, die Leser über die aktuellen Ereignisse in der Politik und im Gesellschaftsleben in der Welt zu informieren, sie für sich zu gewinnen, ihre Meinung über bestimmte Tatsachen zu bestimmen [Naer, 2004, S. 30].

Da die Termini, die im Sportberichterstattung einen bedeutenden Platz einnehmen, in der Regel den Text sachlich und trocken färben, suchen die Journalisten nach Möglichkeiten, ihre Berichte emotiv zu aktualisieren. Das geschieht oft durch den Gebrauch von idiomatischen Redewendungen, Phraseologismen mit emotiv-bewertender Semantik, umgangssprachlichen Elementen. Laut Dobroklonskaja [2008, S. 16] ist diese Tendenz für die Pressesprache der meisten europäischen Länder charakteristisch.

(6) Phraseologismen:

(K.): Die Rheinländer gewannen am Samstag das Topspiel bei Arminia Bielefeld mit 2:0 und verteidigten damit *ihren Platz an der Sonne* (16.10.2017).

Das bessere Ende hatte Düsseldorf für sich, Neuhaus *machte* in der 76. Minute *den Deckel drauf* (16.10.2017).

Nach Gertjan Verbeek, der schon vor der Saison *seinen Hut nehmen* musste, ereilte nun Ismail Atalan das gleiche Schicksal (17.10.2017)

(С.): ТЫ УВОЛЕН! ШАРАПОВА УКАЗАЛА ТРЕНЕРУ НА ДВЕРЬ (13.03.2018).

Данис Зарипов – о победе над "Магниткой": "*Главное – не задирать носы*" (17.03.2018).

Dem Charakter nach sind die gebräuchlichsten Phraseologismen in den beiden Medien häufig mit der Umgangssprache verbunden, was der Berichterstattung in der Sportpresse Expressivität verleiht. Vojtik [2013, S. 137] bestätigt die Meinung vieler Linguisten: die Metapherisierung des sprachlichen Ausdrucks ist ein gebräuchliches Mittel, die Sporttexte bildhafter und überzeugender zu machen.

(7) Metaphern im Sportbericht:

(K.): Stöger *schoss* seine Farben in der 72. Minute *endgültig auf die Siegerstraße*. (16.10.2017)

Ferrari-Pilot Sebastian Vettel wird weiter *vom Pech heimgesucht*. (10.10.2017)

Mit breiter Brust und jeder Menge Selbstvertrauen schlug der Lightning in Detroit auf und ein. (14.11.2017)

(С.): Травма нашего игрока оказалась серьезной, *он ложится под нож*, и восстановление займет два месяца (15.03.2018)

У футбола интересное *чувство юмора*. (20.03.2018)

Die angeführten Beispiele zeigen, dass im Vordergrund der Textgestaltung die Bildhaftigkeit steht. Das ergibt die Emotivität des sprachlichen Ausdrucks, die Empathie hervorrufen sollte. Die Texte im Sport-Express erscheinen im Vergleich zu denen im Kicker in der Regel etwas weniger emotional, was die Tradition der russischen Presseberichterstattung widerspiegelt.

Am meisten findet man den Bericht als das gebräuchlichste Pressegenre, der auch Elemente von Reportagen und Kommentaren hat, die Übergänge zwischen den bekannten Formen sind fließend [Kleinjohann, 1987, S. 57]. News werden in Form der Kurznachricht angeboten. Das gilt für die beiden Medien.

Die typischen Züge des Sportberichts sollten laut Kiuru [2014, S. 42] Informativität, Logik, Genauigkeit, Objektivität und Verständlichkeit der Texte sein. Das verlangt eine objektivierende Textstrategie, die durch die Syntax der wenig erweiterten Sätze, meist zweigliedrige Hypotaxen realisiert werden, was in den beiden Presseorganen der Fall ist.

Die Analysen zeigen aber, dass die Sportpresse immer häufiger auf die strengen Regeln der Sprachnorm verzichtet. Die Frequenz der emotionalen Sätze in den deutschen und russischen Sporttexten, die mit expressiver Wortfolge und emotiven Bewertungen kombiniert wird, ist hoch. Ausrufesätze, Fragesätze, umgangssprachliche Redewendungen, die früher nicht so geläufig waren, sind international Norm geworden.

(8) *Expressive Strukturen im Text:*

(К.): Die Entscheidung? Nein! Platte machte es nach einer Ecke wieder *spannend* (10.10.2017)

Vettel: "Hosen runter" in Down under (20.03. 2018) (Down under – eine scherzhafte Bezeichnung von Australien, Hosen runter bedeutet – das Beste in seiner Arbeit zeigen)

Kiel war nun klar tonangebend, doch Müller rettete erneut *fantastisch* gegen Drexler. (12.10.2017)

(С.): РОССИЯ ПРОТИВ АНГЛИИ! ВЫ ГОТОВЫ, ДЖЕНТЛЬМЕНЫ? (19.03.2018)

Как стало известно "СЭ", голкипер нашел способ обойти футбольный закон. Он... пришил (!) снуд к форме. Намертво. (10.03.2018)

Хотя вот уже семь лет этот лыжник не сходит в холменколленского подиума, и *это тоже круто*. (27.02.2018)

Doch in der russischen Online-Zeitung bleiben die Journalisten im Rahmen der Tradition und halten sich in ihren Texten mit dem freien Ausdruck ihrer Emotionen oft zurück.

Der typische Leser einer Sportzeitung ist nach den Untersuchungen der russischen Forscher ein Mann im Alter zwischen 18 und 40 Jahren, der eine höhere Ausbildung hat und sich für bestimmte Sportarten interessiert (Troepol'skaya 2012: 107). Vielleicht deshalb sind die meisten Sportjournalisten Männer. Die Frauen lesen die Sportzeitungen nicht oft, sie interessieren sich in erster Linie für Eiskunstlauf, Kunstgymnastik oder Turnen. Um auch diese Gruppe der Leserschaft für sich zu gewinnen, werden oft Materialien über das Privatleben aller dem Bereich Sport Angehörigen publiziert. Hier werden die Strategien der Boulevardpresse realisiert, die ihre Berichterstattung auf Sensationsmache und Starkult aufbaut. Ein Beispiel dafür ist der Artikel im Sport-Express vom 12. 03. 2018 unter dem Titel: "СПАРТАК" ВНОВЬ СТАНЕТ ЧЕМПИОНОМ!" МНЕНИЕ ВИКТОРИИ ЛОПЫРЕВОЙ. Es handelt sich um die Meinung eines Models, die den Titel Miss Russland hat, und sich über die Perspektiven des bekannten Fußballclubs „Spartakus“ äußert. Immer wieder findet man im Sport-Express Fotos von Frauen der russischen Fußballspieler, von hübschen Leistungssportlerinnen, die über Details ihres Privatlebens und Ähnliches erzählen. Der Kicker bleibt meist zu diesen Themen distanziert.

Die Rolle des Titels ist ausschlaggebend beim Gewinnen der Aufmerksamkeit der Leserschaft. Deshalb sind die Überschriften maximal informativ und weisen Komprimiertheit in elliptischer oder Nominalform auf.

(9) *Titel der Berichte (Komprimiertheit und Nominalstil):*

(К.): Ein folgenschwerer Stups (18.10.2017)

Lob für Vasilevskiy (23.01.2018)

Nachholspiel zwischen Erfurt und Osnabrück abgesagt (18.03.2018)

(С.): «ДИНАМО» ПРОТИВ «ДИНАМО». СЕГОДНЯ – СТАРТ СУПЕРЛИГИ (11.10.2017)

ЗЕНИТ – ЧЕМПИОН. АБСОЛЮТНЫЙ (17.12.2017)

ТАРПИЩЕВ И ЗВЕЗДЫ (08.03.2018)

Die Bewertung einer Tatsache bzw. eines Sportereignisses wird oft durch Ausrufe – oder Fragezeichen schon in den Titeln der Berichte angegeben:

(10) *Expressivität in den Titeln:*

(К.): Wer geht hoch? Jetzt die 2. Liga durchrechnen! (15.12.2017)

Schwächephase? Reuter bleibt optimistisch (21.02.2018)

(С.): ИСПАНСКИЙ БРАТ, БЕЛЬГИЙСКИЙ ХИМИК, БЫСТРЫЙ ШВЕД. КТО ТРЕНИРУЕТ РОССИЙСКИХ ТЕННИСИСТОК? (08.03.2018)

ВЛАДИМИР ДРАЧОВ: КРАВЦОВ – МОЛОДЕЦ! (24.03.2018)

Die Tendenz ist, dass die elliptischen Formen der Überschriften von Berichten im Kicker häufiger vorkommen als im Sport-Express, dessen Titel für die Nominalform tendieren oder kurze, aber volle Sätze enthalten.

Die beiden Medien ähneln sich in Überschriften, welche die Äußerung von einer im Sport bekannten bzw. prominenten Person nach ihrem Namen mit Doppelpunkt angibt. Es geht dabei um ein Interview, oder um einen Bericht, wo die Meinung des Gesprächspartners eines Korrespondenten ausschlaggebend ist. Das spiegelt die Dialogizität dieser Texte wieder, die das Bild des Sportweltgeschehens darbieten.

(11) *Titel der Berichte mit zitierten Worten*

(К.): Boateng: "Es ist völlig egal, woher man kommt" (08.03.2018)

Seifert: "Bundesliga ist der letzte große Bezugspunkt" (08.03.2018)

(С.): ДМИТРИЙ ГУБЕРНИЕВ: "ЦВЕТКОВ – ОГРОМНЫЙ МОЛОДЕЦ" (17.03.2018)

"КОМАНДА МЕЧТЫ" ЛУИЗА АДРИАНУ: ОТ НЕЙМАРА ДО ДЖИКИИ (21.03.2018)

Das Interaktivitätspotential mit der Leserschaft, was den Bürgerjournalismus initiiert, wird in den beiden Medien im Rahmen von speziellen Rubriken realisiert: im Kicker unter „Sagen Sie uns Ihre Meinung“, im Sport-Express heißt sie «Опрос» (Umfrage).

Außerdem hat man die Möglichkeit Kommentare und Fragen zu schreiben, Meinungen zu äußern, dafür muss man sich jedoch registrieren lassen. Viel stört das aber nicht, in unkorrekter, vulgärer Form ihre Äußerungen zu formulieren. Diese Charakteristiken sind praktisch die Norm des Sportdiskurses in beiden Presseorganen.

Zum Schluss sollte noch ein Zeichen des Sportdiskurses erwähnt werden, dem eine besondere Rolle in der Sportpresse von heute zukommt. Das ist die Werbung, die eine Notwendigkeit der fortschreitenden Ökonomisierung des Netzes ist. Dafür gibt es bestimmte Flächen. Im Sport-Express ist das nur peripher möglich, aber wenn man von einer Seite zur anderen übergeht, so kommt man unbedingt zur Werbung. Im Kicker findet man Werbung in der linken Zone, praktisch in jeder Ausgabe. Geworben wird in erster Linie für Sportkleidung, Sportausrüstung, Sportgeräte. Manche Angebote lassen sich zu ganzseitigen Formaten anklicken. Für den Bereich Kommerz wird im Vergleich zur Sportberichterstattung relativ viel Platz eingeräumt, d.h. die psychologische Infiltration zum Kauf eines Produktes ist beim Betrachten einer "Sportseite" unterschwellig vorhanden.

Fazit

Zusammenfassend lässt der kontrastive Vergleich von Sport-Express und Kicker Folgendes betonen:

In der medialen Gestaltung der Online-Medien Sport-Express und Kicker enthält das deutsche Magazin mehr Animation in Bildern, die dynamischer als die Bilder im Sport-Express sind.

Der Sport-Express tendiert zur traditionellen Gestaltung sowohl im Webdesign als auch in der sprachlichen Gestaltung. Sein Layout ist strenger und der Themenkreis breiter. Sein Ziel ist, nicht nur Fußballfans, sondern auch andere Sportanhänger und Interessenten für die Zeitung zu gewinnen. Das erklärt das Vorhandensein der Berichte, die dem Privatleben der Sportlerinnen und Sportler gewidmet sind oder Meinungen von populären Leuten bekanntgeben, auch wenn diese mit Sport nur indirekt verbunden sind.

Die Online-Version der modernen Presse nimmt die ganze Kapazität der modernen digitalen Technik in Anspruch, um gelesen zu werden. Die Online-Journalisten und das technische Personal gebrauchen alle Mittel, um die Leserschaft anzuziehen. Die beiden Medien bleiben aber im Rahmen der Traditionen, die im jeweiligen Land angebracht sind.

Es entwickeln sich auch neue Formen, die langsam zur Tradition werden: immer mehr Elemente der Dialogizität, der sprachliche Ausdruck wird emotionaler, in den Bildern ist Action das Wertvollste. Je kürzer die Distanz zum Rezipienten ist, desto populärer wird das Presseorgan. Beides gilt sowohl für den Kicker als auch für den Sport-Express.

Список литературы

1. Войтик Е.А. Спортивная медиакоммуникация в России в начале XXI в. Томск: Изд. Дом ТГУ, 2013. 239 с.
2. Греймас А.Ж., Курте Ж. Семиотика. Объяснительный словарь теории языка / Семиотика. Москва: Радуга, 1983. С. 483–550.
3. Добросклонская Т.Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ (Современная английская медиаречь). Москва: Изд-во "Флинта", 2008. 203 с.
4. Троепольская Ю.Б. Спортивная газета в медийном пространстве коммуникации: информационно-семиотический способ социального взаимодействия. Magister Dixit: Иркутск, 2012. С. 101–109.
5. Bucher H.-J.. Zeitungsentwicklung und Leserinteressen. Neue Formen der Informations – und Wissensvermittlung in Printmedien // Der Deutschunterricht, 3. 1997. S. 66–78.
6. Bucher H.-J. Gedrucktes im Internet: Online-Zeitungen und Online-Magazine auf dem Weg zu einer eigenständigen Mediengattung // Von von *hdl* bis *cul8r* Sprache und Kommunikation in den Neuen Medien. Schlobinski Peter (Hrsg.), Band 7. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Duden-Verlag, 2006. S. 201 – 232.
7. Cooke L. A visual convergence of print, television and internet: charting 40 years of design change in news presentation. New Media&Society, 7 (1), 2005. S. 22–46.
8. Groth O. Die unbekannte Kulturmacht. Grundlegung der Zeitungswissenschaft. Bd. 1, Berlin: W. de Gruyter, 1960. 621 S.
9. Jędrejewski Ł. Deiktischen Modalverben und Fremd – bzw. Eigenbewusstseinsabgleich als Diskursmarker // Diskurslinguistik – Systemlinguistik. Theorien – Texte – Fallstudien. Lipczuk, Ryszard / Misiek, Dorota / Schiewe, Jürgen & Westphal, Werner (Hrsg.). Hamburg: Dr. Kovac, 2010. S. 301–308.
10. Kiuru K. V. Structure of sports media discourse: Journalistic and PR-discourse / Literature, language and culture influenced by globalization: Monograph / ed. by L. Shlossman. Vienna: East West Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH, 2014. 278 p.
11. Kleinjohann M. Sportzeitschriften in der Bundesrepublik Deutschland. Bern: Peter Lang. 1987. 108 S.
12. Naer N.M. Stilistik der deutschen Sprache. Moskau: Prometej, 2004. 277 S.
13. Phillipson R. English in the new world order: Variations on a theme of linguistic imperialism and 'world' English // T. Ricento (Ed.), Ideology, politics and language policies: Focus on English. Amsterdam: The Netherlands: John Benjamins, 2000. P. 87–106.

Источники

14. <http://www.kicker.de/>
15. <https://www.sport-express.ru/>

Schipowa I.A.

*Doctor of Philology, Assistant Professor,
Department of German Language,
Moscow State Teachers' Training University*

**LANGUAGE AND MEDICAL CHARACTERISTICS OF GERMAN AND RUSSIAN SPORTS
ONLINE-PUBLICATIONS IN THE CONTRASTIVE APPROACH**

In the article the ways of updating sports discourse in the sports online press on the material of the German sports magazine "Kicker" and the Russian sports newspaper "Sport-Express" are considered. The organization of the information flow is analyzed on verbal (lexical grammatical and stylistic) and paraverbal (visual and graphical) level.

Key words: sports discourse, multimodality, hypertext, nonlinear organization of text, metaphorization.

ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ

УДК 81-13

Алексеева Лариса Михайловна

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

Мишланова Светлана Леонидовна

Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: 8 (342) 2396-477
E-mail: mishlanovas@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КОЛЛАБОРАТИВНОЙ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Статья посвящена одной из инновационных категорий современной переводческой лингводидактики – коллаборативной переводческой компетенции. Обобщаются результаты проведенного проекта коллаборативного перевода методом краудсорсинга. Проводится сопоставление индивидуального и коллаборативного видов перевода и выявляются преимущества последнего. Обосновывается эффективность формирования коллаборативной переводческой компетенции.

Ключевые слова: коллаборативный перевод, коллаборативная переводческая компетенция, краудсорсинг, групповая рефлексивная деятельность, сетевой принцип, картирование коллективного когнитивного действия.

Введение

Формирование понятия коллаборативной переводческой компетенции (КПК), обусловленного целью и задачами коллаборативного перевода (КП), происходит благодаря стремительному развитию методологии переводческой лингводидактики как одной из наиболее молодых гуманитарных наук, нацеленной на изучение необходимого интеллектуального обеспечения переводческой деятельности, а также на отбор и использование нужных для этих целей средств. Как отмечают исследователи, современная методология гуманитарных исследований во многом изменилась. Так, в XIX в. развитие методологии было направлено на предмет производства знания, в XX в. методология была ориентирована на средства производства знания, а в XXI в. методологические исследования концентрируются вокруг проблемы субъекта производства знания, осуществляющего процесс познания и управляющего средствами производства, испытывая при этом риски, связанные с собственной деятельностью [Малинецкий, Маненков, Митин, Шишов, электр. ресурс]. Авторы выражают мысль о том, что методология начавшегося столетия будет связана с самим творцом знания, то есть с отдельным человеком, коллективами или обществом в целом.

С учетом этого большую актуальность приобретают проблемы изучения коллективного сознания и его продуктов. Особое значение данная проблема приобретает в гуманитарных науках. По мнению ряда исследователей, «в настоящее время коллективная рефлексия, анализ опыта совместной деятельности и другие подобные феномены становятся одними из

ключевых условий достижения высокой результативности работы команд и конкурентоспособности организаций в целом» [Журавлев, Нестик, 2012, с. 27].

Подобные суждения, обусловленные вызовами времени, нашли отражение в изменении содержания конкретных наук, включая переводческую лингводидактику. В данной науке изменения коснулись ряда процессов: модификации стратегии и тактики перевода, связанных с преодолением языковой изоляции, переосмысления понятия переводящей личности, а также переориентации цели перевода. Данные изменения, в свою очередь, способствовали переходу к практико-ориентированным, человеко-центричным моделям переводческой деятельности, но главным образом разработке инновационных образовательных программ обучения переводу нового поколения, связанных с компьютерными технологиями.

Социальные изменения в современном обществе предполагают развитие новых форм компетенций с учетом эффективности человеческого потенциала [Генисаретский, электр. ресурс]. Современная переводческая лингводидактика проделала большой путь навстречу запросам общества. На смену традиционной методике обучения переводу, действующей в пределах функций языка, постепенно приходит, в технологическом отношении более эффективная, методика краудсорсинга, разработанная по принципу «мудрой толпы» [Шуровьески, 2007], самостоятельно задающая параметры продукта переводящей деятельности.

Цель проводимого нами исследования связана с анализом и обобщением результатов проекта КП, осуществленного методом краудсорсинга, значение которого мы видим в возможности формирования новой коллаборативной переводческой компетенции, нацеленной на повышение качества переводческого процесса и снижение затрат в области *средств производства продукта* как со стороны преподавателя, так и студентов.

Основная часть

Несмотря на большое количество еще не адаптированной в современной методике переводческой лингводидактике терминов, остановимся на характеристике лишь основных понятий исследования, главным из которых является понятие *коллаборативного перевода*. В 2007 г. американские исследователи Дональд ДеПалма и Натали Келли (Donald A. DePalma, Nataly Kelly) ввели в оборот новый термин *collaborative translation* («коллаборативный перевод»), трактуемый ими как такой вид перевода, который осуществляется параллельно несколькими людьми без публикации и предварительной правки за счет локализации в сети [DePalma & Kelly, 2008]. По их мнению, данный вид перевода намного эффективнее классического способа перевода, характеризуемого как Т-Е-Р (“translation, edit, proofread” «перевод – издание – корректура»), поскольку он предполагает меньше количество ресурсных затрат.

При формировании понятия КП мы учитываем данную трактовку, но наделяем ее дополнительным методическим смыслом. В нашем понимании, КП это осознанное коллективное обучение переводческой деятельности, консолидирующее общие усилия в области освоения нового профессионального знания и создания коллективного продукта этой деятельности.

Отметим, что содержание понятия КП формируется на основе понятия *групповой рефлексивной деятельности*, соотносимого, с общей направленностью определенной группы на создание продукта собственной деятельности, а также со стремлением изменить эту деятельность по итогам последующего анализа [Журавлев, Нестик, 2010; 2012]. В отечественной социальной психологии рефлексивность как групповая характеристика была отмечена в качестве одного из важнейших признаков коллективного (или группового) субъекта, наряду с совместной активностью и взаимосвязанностью членов группы.

Мы относим КП к когнитивным технологиям на том основании, что, вслед за Г.Г. Малинецким, С.К. Маненковым, Н.А. Митиным и В.В. Шишовым, усматриваем в нем

«способы и алгоритмы достижения целей субъектов, опирающиеся на данные о процессах познания, обучения, коммуникации, обработки информации человеком» [Малинецкий, Маненков, Митин, Шишов, эл.ресурс].

Как мы отметили, проведение проекта КП основано на методе *краудсорсинга*, определившемся в начале XXI в. В 2009 г. издается журнал *Journal of Internationalisation and Localisation*, в состав редакционной коллегии которого вошли известные исследователи, специалисты в области терминологии Prof. Dr. Bassegy E. Antia, в области когнитологии Prof. Dr. Klaus-Dirk Schmitz, Prof. Dr. Sue-Ellen Wright, а также переводоведения Dr. Miguel A. Jiménez-Crespo, Dr. Sharon O'Brien. Главные темы публикуемых в данном издании исследований связаны с проблемами сетевого интернационализма, рынка переводческих услуг, проектного менеджмента локализации, мультимедийного перевода и т.п.

В это же время публикуется ряд работ, в которых используется аналогичный термин *crowd-sourcing* [Cronin, 2010; Dunne, 2006; Jiménez-Crespo, 2009; 2014 и др.]. Так, Мигель Хименез утверждает, что в течение последних двух десятилетий в переводоведении произошла цифровая революция, которая привела к появлению новых явлений и практик, включая краудсорсинг, содержание которых позволяет пересматривать смысл теории и практики академической науки [Jiménez-Crespo, 2014]. По его мнению, переводческий краудсорсинг репрезентирует новое быстроразвивающееся явление, привлекающее внимание исследователей. Мигель Хименез приходит к выводу о том, что индустрия локализации явилась своеобразной реакцией на создавшуюся ситуацию в переводе, выражающуюся в необходимости быстрого и приемлемого перевода громадных массивов цифровых текстов. Истоки понятия краудсорсинга восходят к термину «мудрая толпа», содержание которого раскрыто в работе Дж. Шуровьески «Мудрость толпы. Почему вместе мы умнее, чем поодиночке, и как коллективный разум формирует бизнес, экономику, общество и государство» [Шуровьески, 2007]. Автор соотносит данный термин с понятием коллективного разума, сила которого была изучена в ходе серии экспериментов, которые провели американские социологи и психологи в период между 1920-м и серединой 1950-х гг.

Исследователь И. Гарсиа (Ignacio García) также обратился к проблеме сетевого перевода [García, 2010]. Он отмечает, что совсем недавно было благодатное время, когда интернет предлагал экспертам-переводчикам большие объемы текстов, нуждающихся в экспертном качестве перевода. При этом переводчиками использовался только один ресурс – переводческая память. Современные запросы сети на перевод уже не соотносятся с гипертекстовой платформой 1990-х гг., нацеленной на непременно издание переведенных текстов. В современном обществе платформа перевода превратилась в совершенный инструмент, отточенный пользователями сети, являющимися не профессионалами-переводчиками, а обычными инженерами, проектными менеджерами и представителями других профессий. Понятие краудсорсинга в исследовании И. Гарсиа соотносится с процессом делегирования полномочий переводчика свободным (неоплачиваемым) волонтерам. Современный перевод, по его мнению, переместился в пространство между машинным переводом и краудсорсингом.

Содержание основных понятий проводимого исследования мы обосновываем психологическим и сетевым принципами. Психологический принцип формирования понятия КП основывается на известном суждении Л. С. Выготского о том, что развитие знания происходит не спонтанно, а проделывает сложный путь развития с опорой на уже имеющиеся глубокие корни в сознании человека, а также на то, что в развитии знания обнаруживается определенная общность среди обучаемых одного и того же возраста [Выготский, 1934, с. 170]. Мы также учитываем то, что процесс перехода мысли в речь является очень сложным явлением: мысль не воплощается в речи спонтанно, а проходит ряд этапов, т. е. *формируется*, или *совершается в речи*. Именно поэтому обучение сложному процессу формирования речевого высказывания, другими словами, превращению неясной мысли в ясную и развернутую цепь речевых сообщений, наиболее эффективно осуществлять

в рамках КП, создающего возможность самокоррекции мысли с учетом общих коллективных средств перевода. Учет сетевого принципа также способствует формированию КПК.

Социальные сети

По мнению исследователей, современное общество переживает драматический переходный период, характеризующийся тем, что различного вида сети начинают заменять устойчивые общественные и экономические структуры [Колесова, электр. ресурс]. Переводческая лингводидактика в этом плане не является исключением, она также находится в стадии обновления традиционных методик и технологий с помощью новых понятий и категорий, в число которых входит понятие сети, связанное с образом многомерного перекрещивающегося пространства. Методика работы в сетях предполагает овладение рядом профессиональных компетенций, в число которых входят транссемиотические компетенции, актуализирующие начавшуюся в современной науке интеграцию отдельных областей знания в рамках образовательного процесса за счет выхода в иные, чем язык, пространства деятельности [Алексеева, Мишланова, 2017]. Овладение транссемиотическими компетенциями помогает студенту осуществлять знаковую деятельность, механизм которой связан с усвоением, выведением и созданием производных знаков, или метазнаков (терминов, переводных текстов и метафорических моделей) [Алексеева, Мишланова, 2015, 2016].

Понятие сети в коллаборативном переводе связано с образом коллективного общества, члены которого общаются в социальных сетях с целью создания единого сетевого продукта. При таком рассмотрении понятие сети соотносится с представлениями о положительной обратной связи между его участниками, а также с возможностью возвращения сети к ее исходному состоянию. Данные представления во многом обуславливают содержание КП как особого вида кооперации, характеризующегося динамикой совместной деятельности, которая позволяет ее участникам порождать коллективный смысл речевого высказывания.

Понятие КП обуславливает, соответственно, понятие КПК, ассоциируемой со спецификой сетевого общения. С учетом того, что сетевая структура не имеет центра, большое значение придается ее групповому состоянию, характеризующемуся эмоциональной и когнитивной направленностью группы на осмысление своей деятельности в процессе создания переводного текста.

Сетевой принцип всегда соотносится с конструктивным действием. В этом смысле, КП, направленный на создание коллективного продукта, также имеет конструктивный характер. Отметим, что в индивидуальном переводе наблюдается определенный деструктивизм, поскольку каждый студент доказывает верность собственного варианта перевода.

Итогом анализа роли сетевого принципа в формировании понятия КПК являются следующие наблюдения:

- участники КП стремятся достичь согласования (в индивидуальном переводе часто наблюдается рассогласование как следствие отдельных индивидуальных действий);
- у участников формируется потребность достичь гармонии в действиях, поскольку они ведут поиски, с их точки зрения, наилучшего варианта перевода;
- участники склонны к критическому осмыслению результатов деятельности;
- они совместно преодолевают переводческие трудности и вырабатывают оценки результатов деятельности.

Специфика коллаборативного перевода

Главный вопрос, возникающий в нашем исследовании, соотносится с необходимостью дифференциации двух видов перевода – индивидуального и коллаборативного. Сопоставительный анализ двух видов переводческой компетенции приводит нас к следующим выводам. Коллаборативная переводческая компетенция, как и индивидуальная переводческая компетенция, имеет ряд уровней, включающих коллективное осмысление цели и формирование стратегии перевода (когнитивный уровень), анализ своей

деятельности, выход из проблемных переводческих трудностей (рефлексивный уровень), а также готовность использовать результаты совместной деятельности в создании продукта коллективной деятельности (коммуникативный уровень). Вместе с тем КПК, обусловленная понятием групповой рефлексии, в большей мере связана с процессами социального взаимодействия и лидерства, предполагающих разработку специальной системы защитных механизмов от социально-психологических эффектов, проявляющихся при групповых обсуждениях вариантов перевода, то есть рисков как эффекта «коллективного знания».

Содержание КПК обладает спецификой, обусловленной следующими факторами:

- умением оценить себя как с личностной позиции, так и в роли коллективного участника проекта;
- умением переосмыслить содержание собственного сознания в процессе разрешения проблемно-конфликтных ситуаций;
- умением построения целостного образа создаваемого продукта коллективной деятельности;
- умение вести диалог, то есть умение принять точку зрения Другого;
- навыками формирования коллективной памяти (корпуса собственных интеллектуальных ресурсов), а также перспективами совместного видения цели создания продукта.

Проведение КП позволяет выявить его главные отличия в сравнении с индивидуальным академическим переводом. Результаты подобного сравнения представлены в таблице.

Таблица 1

Сопоставление индивидуального и коллаборативного видов перевода

Индивидуальный перевод	Коллаборативный перевод
Формируются индивидуальные переводческие компетенции	Формируются коллаборативно-переводческие компетенции
Является результатом единичного мыслительного действия переводчика	Является направленным результатом множественных когнитивных действий переводчиков
Работают изолированно от других переводчиков	Работают по принципу самоорганизации за счет стигмергии, т. е. коллективного взаимодействия, являющегося основой социального профессионального взаимодействия
Личная ответственность за трансфер знания в переводе	Личная и групповая ответственность за трансфер знания в переводе
«Внутреннее говорение» (tacit thinking)	Говорение вслух, формирование когнитивно-коммуникативных компетенций
Мышление «про себя»	Мышление «вслух», ТАР (think-aloud-protocol) метод
Отсутствие полной уверенности в собственных действиях	Укрепляющаяся уверенность в собственных действиях
Выбор переводческой стратегии и тактики делается перед процессом перевода	Возможность он-лайн коррекции собственной переводческой стратегии и тактики

Таким образом, такие важные черты и характеристики КП, как возможность мышления «вслух», возможность он-лайн коррекции собственной переводческой стратегии и тактики, а также работа по принципу самоорганизации за счет стигмергии (коллективного взаимодействия), во многом обуславливают содержание КПК.

Методика проведение коллаборативного перевода

Традиционная методика обучения переводу при всей, казалось бы, надежности (выбор переводимого текста преподавателем, безопасное проведение студентов через

«переводческие ловушки», последовательное обсуждение вариантов перевода студентов) оказалась мало эффективной и затратной [House, 2001].

Методика КП основывается на двух основных принципах: 1) возможности самоуправления процессом коллективного перевода, 2) анализе действий путем сопоставления и координации собственных действий с помощью возврата к предшествующим этапам деятельности. Основными компонентами КП являются: 1) активный студент, 2) синхронная работа, 3) освоение нового знания, 4) коллективная оценка, 5) коллективный продукт. С учетом данных компонентов выстраивается наше понимание КП, трактуемое как осознанное коллективное обучение переводу на основе ИТ, консолидирующее общие усилия в области освоения нового знания и создания коллективного продукта, представляющего собой совместно переведенный текст.

Основным методом, применяемым нами в проекте КП, является, метод ТАР (think-aloud-protocol), или «метод-регистрации-мышления-вслух». Данный метод позволяет наблюдать за формированием и дальнейшим развитием мысли студентов, а также осуществлять мониторинг уровня сформированности КПК.

Главной задачей при этом является обеспечение полного прохождения инновационной цепочки: от генерации знаний до реализации финальной наукоемкой продукции и высокотехнологичных услуг [Лепский, 2010, с. 26].

Проведению проекта КП предшествовал период знакомства студентов с основными понятиями, категориями и типами переводческой деятельности. Нами также выяснялись предпочтения студентов в области методического сопровождения обучения переводу. Студенты заполняли анкеты, в которых нужно было расположить методы обучения переводу по их значимости. Результаты анкетирования представлены на рисунке.

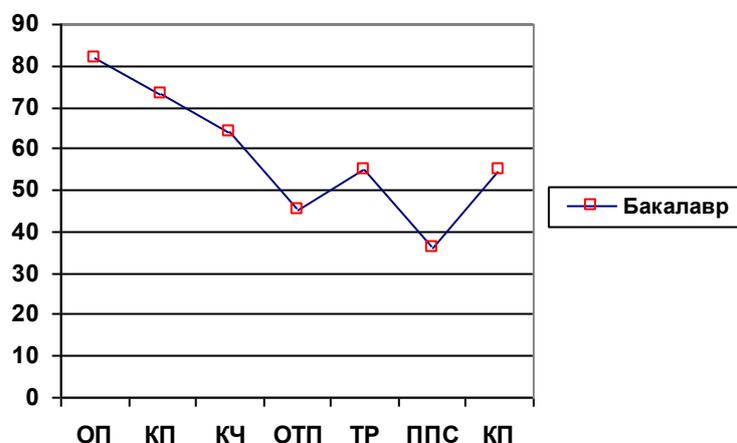


Рисунок 1. Предпочитаемые методы обучения переводу

На данном рисунке приняты следующие сокращения: ОП – объяснения преподавателя, КП – критика перевода, КЧ – комментированное чтение, ОТП – опора на теорию перевода, ТР – терминологическая работа, ППС – публичная презентация студентов, КП – коллаборативный перевод. Очевидно, что для студентов более приемлемыми методами оказались традиционное объяснение преподавателя, критика перевода, основанная на сопоставительном анализе исходного и переводного текстов, а также комментированное чтение. Отметим, что, по оценке студентов, КП занимал до проведения проекта предпоследнее место.

Цель КП выстраивалась с учетом данных анкетирования. В ходе проекта мы стремились продемонстрировать преимущества КП как метода достижения эффективной социальной коммуникации в процессе создания коллективного продукта, способной влиять на качество создаваемого продукта.

Особенностью КП является то, что создаваемый текст перевода не имеет конечной стадии фиксации. Каждый студент в любое время может «дополнить» или изменить виртуальное пространство текста перевода своим собственным вариантом. При этом он моментально оценивается остальными участниками проекта.

Цель проекта – создание перевода статьи Jay Hillel Bernstein “Transdisciplinarity: A Review of Its Origins, Development, and Current Issues”. Проект осуществлялся в программе Trello, разработанной для управления проектами небольших групп. Проектная группа включала студентов 4 курса бакалавриата, направление «Педагогическое образование». Структура группы: 1 научный менеджер (из числа студентов по их выбору), 10 студентов и преподаватель в качестве эксперта. Позднее в состав группы был включен коллектив магистров первого года обучения.

Методика данного проекта позволяет осуществлять картирование коллективного когнитивного действия, иными словами, путь конструирования концептуального знания студентами, используя окно чата. Отметим, что методы когнитивного картирования в той или иной форме рассматривались в работе Джозефа Д. Новак и Каньяса Альберто [Novak & Alberto, 2004]. Данные авторы рассматривают метод картирования только в связи с возможностью формирования структуры концептов. Наше понимание концептуального картирования принципиально отличается от его трактовки в указанном исследовании с учетом интегративности знания и возможности его постоянного развития. Приведем пример картирования когнитивных действий.

Таблица 2

Картирование коллективных действий

Исходный текст	Коллективный перевод 1	Коллективный перевод 2	Экспертный перевод
“There was a growing realization that globalization was not necessarily a good thing”	«Растет осознание того, что глобализация не обязательно является чем-то положительным».	«Возросло осознание того, что глобализация не обязательно оказывает положительное влияние».	«Обнаружилось понимание того, что глобализация не всегда положительна»
Картирование			
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Перевод осуществляется с помощью правила грамматического соответствия языков. 2. Прошедшее время заменено на настоящее время. 3. Студенты стараются соблюсти правило согласования времен. 4. Затруднения в переводе вводной конструкции <i>there was</i>. 5. Буквальный перевод сложного именного сказуемого. 6. Доля когнитивной составляющей переводческих действий мала. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отход от правила грамматического соответствия языков. 2. Сохраняется прошедшее время. 3. Затруднения в переводе сложного именного сказуемого. 4. Затруднения в переводе вводной конструкции <i>there was</i>. 5. Доля когнитивной составляющей переводческих действий мала. 	

Приведем еще один пример коллективного переводческого действия.

В тексте, представленном во второй колонке, жирным шрифтом выделены места коллективной рефлексии. Как показывает анализ содержания таблицы, семантическая запись исходного текста постепенно переводится в смысл, организующий структуру развернутого синтаксического высказывания. Здесь мы также можем видеть критику в отношении варианта перевода другой группой.

Таблица 3

Коллективные переводческие действия

Исходный текст	Коллективный перевод студентов-бакалавров	Коллективный перевод студентов-магистрантов
“Although he does not provide a concise definition of transdisciplinarity, the following gives a sense of what he thinks it means and how it can improve the quality of academic work”	«Хотя он не дает четкого определения трансдисциплинарности, <i>изложенные ниже идеи</i> позволяют сформировать представление о том, что, по его мнению, означает данное <i>понятие</i> , и как это может улучшить качество <i>научной деятельности</i> »	«Махан не дает точного определения понятию трансдисциплинарности, но из его работ можно понять, что он подразумевает под ней и как это улучшит научную деятельность»
Коллективные комментарии студентов бакалавров		
	– изложенные ниже идеи позволяют <i>получить представление</i> ; – и как это может улучшить качество научной деятельности <i>высшего образования</i> ; – что, по его мнению, представляет данное <i>явление</i>	– сырой подстрочник подстрочника

Итогом нашего исследования явился сопоставительный анализ качества переводов, выполненных в рамках индивидуального и коллаборативного видов перевода. Студенты выполняли перевод одного и того же текста в разных режимах. Нами были выявлены три типа допущенных ими ошибок: языковые, коммуникативные и когнитивные. График представлен на рисунке.

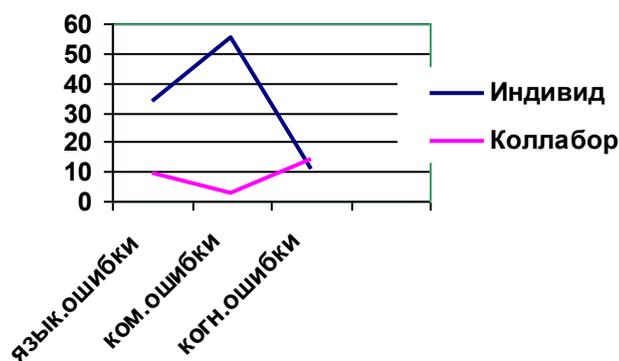


Рисунок 2. Сопоставление качества индивидуального и коллаборативного видов перевода

Как видно на этом графике, наибольший процент ошибок, допущенных в индивидуальном переводе, приходится на коммуникативный тип (более 50 %). Кривая допущенных ошибок в рамках КП оказалась прямым зеркальным отображением кривой качества индивидуального перевода. Мы видим, что студентам оказалось посильным преодолению коммуникативных неудач за счет коллективных коллаборативных усилий (менее 5 %).

Основываясь на анализе результатов проекта КП, мы делаем выводы о его высокой эффективности в аспекте обучающей методики. Мы также видим большие перспективы формирования новой КПК.

Заключение

В своем исследовании нам удалось обнаружить прямую связь между когнитивно-рефлексивной деятельностью группы и показателями эффективности ее деятельности, выраженной в высоких показателях качества перевода. Нам удалось выявить степень участия

всех членов проектной группы в принятии переводческих решений. Особого внимания и исследования заслуживает деятельность выбранного студентами научного менеджера в роли лидера проекта. Наша работа с меню дала возможность проследить за реализацией стратегии и постоянно меняющихся тактических действий и на этой основе сформировать два измерения групповой рефлексивности: качество и степень дискуссионности трудных мест для перевода. Мы отмечаем, что в КП выдвигается гораздо больше альтернативных вариантов перевода, чем в индивидуальном переводе. Это свидетельствует о высоком уровне интерактивности и взаимодействия, а также саморазвития студентов. Все это предопределяет эффективность формирования у студентов КПК.

Особый интерес для нас заключался в том, как в организуемых таким способом образовательных системах происходит сам процесс «добывания» студентами новых знаний.

Анализ результатов проведения проекта КП показал, что коллективная переводческая деятельность способствует дальнейшему развитию языковой компетенции родного языка путем его более осознанного употребления в качестве формы и способа выражением профессионального знания.

Дискуссионную часть нашего исследования начнем с высказывания современного методолога В.Г. Марача о том, что лекционно-семинарская форма преподавания в университете, имеющая установку на трансляцию научных знаний, оценивается им как *консервативная* [Марача, 2002, с. 38]. Подобные оценки можно применить и к современной переводческой лингводидактике. Дело в том, что в переводческой лингводидактике не существует различия между двумя понятиями, соответствующими двум характеристикам выпускающихся профессионалов: лингвист-переводчик (“language-transfer experts”) и переводчик профессиональной сферы (“subject-matter experts”). Подобная мысль выражается известным теоретиком перевода И. Гарсиа, утверждающим, что эра лингвистов-переводчиков (“language-transfer experts”) уже заканчивается [García, электр. ресурс]. Как и уходит в прошлое методика перевода, выполняемого индивидуально отдельным переводчиком-билингвом. На смену традиционному понятию перевода как аутсорсинга, сформированного в 90-х гг. XX в., приходит его альтернативное понятие в виде краудсорсинга. Анализ работы коллектива в рамках проекта позволил выявить студентов, отличающихся низкой рефлексивностью. В этой связи остался нерешенным очень важный вопрос: повышает ли работа в составе рефлексивной группы индивидуальную рефлексивность ее отдельных участников?

Остается актуальной проблема лидера проекта. Не изучена проблема влияния уровня индивидуальной рефлексивности лидера на общий уровень рефлексивности целой группы. Каким должен быть лидер? Всегда ли он должен обладать высоким уровнем рефлексивности? Не будет ли он «забрасывать» групповую рефлексивность, т.е. доминировать над ней? Данные вопросы и проблемы прояснятся в рамках дальнейшего исследования коллаборативных действий.

Список литературы

1. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Формирование переводческой компетенции в обучении профессиональной коммуникации // Индустрия перевода. Материалы VII Международной научной конференции (Пермь, 1–3 июня 2015 г.). Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2015. С. 126–130.
2. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Переводческая компетенция (семиотический аспект) // Индустрия перевода. Материалы VIII Международной научной конференции (Пермь, 6–8 июня 2016 г.). Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2016. С. 163–169.
3. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Понятие транссемиотических компетенций // Евразийский гуманитарный журнал, № 2. Пермь: Изд-во Перм. нац. гос. иссл. ун-т, 2017. С. 83–88.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва, Ленинград: Соцэкгиз, 1934. 326 с.
5. Генисаретский О.И. Государственность и общество в зеркале публичной риторики. URL: <http://gtmarket.ru> (дата обращения 29.04.2018).
6. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Психология управления совместной деятельностью: Новые направления исследований. Москва: Изд-во «Институт психологии» РАН, 2010. 248 с.

7. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Групповая рефлексивность: основные подходы и перспективы исследований // Психологический журнал, 2012, т. 33, № 4. С. 27–37.
8. Колесова Л.А. Антропология сети. Проблемы и перспективы. URL: <http://spkurdyumov.ru/networks/antropologiya-seti-problemy-i-perspektivy/> (дата обращения 22.04.2018).
9. Лурия А.Р. Язык и сознание. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
10. Малинецкий Г.Г., Маненков С.К., Митин Н.А., Шишов В.В. Когнитивный вызов и информационные технологии. URL: <http://spkurdyumov.ru/category/networks/page/16/> (дата обращения 22.04.2018).
11. Марача В.Г. Образование на рубеже веков: методологические соображения // Образование XXI века: проблемы и перспективы. Международный сборник теоретических, методических и практических работ по проблемам образования / Ред. В.П. Зинченко. Рига, Международная ассоциация «Развивающее обучение», Педагогический центр «Эксперимент», 2002. С. 38–53.
12. Шуровьески Дж. Мудрость толпы. Почему вместе мы умнее, чем поодиночке, и как коллективный разум формирует бизнес, экономику, общество и государство. Пер. с англ. Москва: ООО «И. Д. Вильямс», 2007. 304 с.
13. Bernstein J.H. Transdisciplinarity: A review of its origins, development, and current issues. Journal of Research Practice, 11(1), 2015. URL: <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/510/412> (дата обращения 27.01.2018).
14. Cronin M. The Translation Crowd // Tradumatica, 2010. No. 8. P. 1–7.
15. DePalma Donald A. & Kelly Nataly Translation of, by, and for the People. Common Sense Advisory, Inc. Lowell, Massachusetts, 2008. 34 p.
16. Garcia I. The proper place of professionals (and non-professionals and machines) in web translation // Revista Tradumática. No. 08. 2010. URL: <http://www.fti.uab.cat/tradumatica/revista> (дата обращения 26.04.2018).
17. House J. Translation Quality Assessment: Linguistic Description versus Social Evaluation. META. 2001. No. 462. P. 243–257.
18. Jiménez-Crespo M.A. Conventions in localisation: a corpus study of original vs. translated web texts // The Journal of Specialized Translation. 2009. No. 12. P. 79–102.
19. Jiménez-Crespo M. A. Beyond prescription: What empirical studies are telling us about localization crowdsourcing. Translating and The Computer 36. Proceedings, 2014. P. 27–35.
20. Novak Joseph D. & Cañas Alberto J. Building on new constructivist ideas and CmapTools to create a new model for education. Concept Maps: Theory, Methodology, Technology Proc. of the First Int. Conference on Concept Mapping Pamplona, Spain 2004. URL: <http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-285.pdf> (дата обращения 26.04.2018).

Alekseeva L. M.

*Doctor of Philology, Linguodidactics Department,
Perm State University*

Mishlanova S. L.

*Doctor of Philology, Linguodidactics Department,
Perm State University*

FORMATION OF THE COLLABORATIVE TRANSLATION COMPETENCE

The article deals with one of the innovative categories of modern translation linguodidactics, collaborative translation competence. The authors observe the results of the collaborative translation project done by means of crowd-sourcing method. A comparative analysis of individual and collaborative types of translation provides the study of the effectiveness of the latter. On this foundation the effectiveness of formation of the collaborative translation competence is argued.

Key words: collaborative translation, collaborative translation competence, crowd-sourcing, collaborative reflexive activity, net principle, mapping of collaborative cognitive action.

УДК 81'25:81'38(075.8)

Шутёмова Наталья Валерьевна

Доктор филологических наук,
профессор кафедры лингвистики и перевода, профессор кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: 8 (342) 2396-283; 8 (342) 2396-477
E-mail: lingconf14@mail.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО ТЕКСТА¹

В статье в лингводидактическом ключе рассматриваются дискурсивные характеристики делового перевода. Несмотря на разнообразие жанров официально-делового текста, они обладают общими дискурсивными характеристиками, глубоко изученными Пермской школой функциональной стилистики под руководством профессора М.Н. Кожинной. Анализ типологических свойств делового текста является необходимым этапом формирования профессиональных компетенций у студентов направления бакалавриата «Лингвистика» и специальности «Перевод и переводоведение».

Ключевые слова: перевод, официально-деловой текст, типологические свойства.

Введение

Обращение к понятию доминанты в нашем исследовании связано с изучением типа текста как фактора, обуславливающего проблемы перевода. Он является одним из принципов типологии перевода и лежит в основе специальных теорий перевода, а изучение типологических свойств исходного текста и способов их репрезентации при переводе составляет одну из тенденций современного переводоведения [Райс, 1983; Алексеева, 2002; Галеева, 1999; Казакова, 2006; Bassnett, 2000; Finnegan, 2000; Hunt, 2000; Weissbort, 2000 и др.]. Мы разрабатываем в переводоведении понятие типологической доминанты текста в связи с необходимостью определения главного свойства оригинала, которое подлежит репрезентации при переводе.

В целом типологическую доминанту текста можно рассматривать, на наш взгляд, как его сущностное свойство, определяющее его отличие от других типов текста. Помимо категории сущности, такая трактовка понятия соотносима с определением философской категории качества, обозначающей устойчивое взаимоотношение свойств объекта, определяющее его сущность и специфику. То есть в философском смысле типологическая доминанта текста является его качеством, имеет не аксиологическую, а онтологическую природу, и носит комплексный характер, объединяя типологические свойства глубинного и поверхностного уровней текста. С этой точки зрения перевод рассматривается нами как деятельность по репрезентации типологической доминанты ИТ в ПТ, а цель перевода как репрезентация сущности оригинала в принимающей культуре.

Основная часть

На наш взгляд, в целом при определении типологической доминанты текста можно основываться на двух принципах: во-первых, на принципе деятельности, что означает учет специфики деятельности, в процессе которой порождается текст того или иного типа; во-вторых, на принципе целостности текста, учитывающем специфику единства его содержания и формы.

¹ Работа выполнена при поддержке Благотворительного фонда В. Потанина. ГК № 180000595. Разработка магистерской программы «Переводческое обеспечение международной деятельности».

Научный текст порождается в сфере научной коммуникации в процессе научной деятельности, основывающейся на научном познании и направленной на изучение свойств человека и мира, принципов и закономерностей их устройства и функционирования. Нацеленное на поиск объективной, а не субъективно-объективной истины, научное познание приводит к формированию научной концепции. В отличие от научного, художественный текст генерируется в процессе художественной деятельности, основывающейся на познании ценностного аспекта отношения «человек – мир».

Если научное мышление является преимущественно понятийным, художественное мышление характеризуется образностью. Если для языковой объективации научной концепции присущи отвлеченность, обобщенность, точность, подчеркнутая связность, то художественной языковой форме свойственно творческое использование естественного языка в прозаической и стихотворной форме во всем многообразии жанров эпоса, драмы, лирики, в частности, художественно-образная конкретизация и актуализация внутренней формы слова [Кожина, 1977; Кожина, Дускаева, Салимовский, 2008; СЭС].

В отличие от научного и художественного текстов, официально-деловой текст, как отмечают М.Н. Кожина, 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 правовой модели ситуации. Мышлению в этой сфере свойственна понятийность, а языковой форме текста – такие выявленные в функциональной стилистике свойства, как императивность, безэмоциональность, стандартизованность и точность, не допускающая интолкования [Дускаева, 2012; Кожина, 1977; Кожина, Дускаева, Салимовский, 2008].

В целом это 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. Соответственно, дидактика делового перевода может быть направлена на формирование компетенций, связанных с пониманием правовой модели и обозначенных свойств ИТ, а также их вербализацией в ПТ.

В этом отношении наша задача на занятиях по переводу заключается в том, чтобы дать студентам возможность в сопоставительном плане понять, в чем заключается специфика использования естественного языка в деловой сфере. Полагаем, что дидактика делового перевода предполагает сопоставительное изучение этих свойств в текстах на русском и английском языках, что является предметом нашего дальнейшего рассмотрения.

Императивность мысли и слова

1. Полагаем, студентам необходимо пояснить, что императивность официально-деловых текстах на русском и английском языках проявляется в высокой частотности инфинитива, поскольку он позволяет выражать прямое и не прямое должествование. Например, исследования в области функциональной стилистики показали, что формулы и синтаксические схемы приказов и постановлений на русском языке могут включать в себя цепь взаимосвязанных инфинитивов, в которой иногда насчитывается до двадцати инфинитивов. При этом инфинитивы используются со словами соответствующей императивной семантики, например: *приказываю, необходимо, должен, обязуется*; *to be entitled (to do smth), shall (do smth), to be required (to do smth), must (do smth), have to (do smth)*.

- The Merchant shall be required to prove that the goods were damaged within this period of responsibility.

- ... The Carrier is entitled to land the goods at one of the nearest ports of call where possible...
- The Carrier is required to give notice to the Merchant of any stowage and carriage as provided in this clause.
- We must insist on the observance of our terms and conditions. If you cannot do this, we regret we shall have to cancel the order.

2. При обучении деловому переводу также необходимо учитывать, что для официально-деловых текстов на русском и английском языках характерна вариантность в употреблении глагольной категории времени. Так, формы настоящего времени глагола выступают в значении настоящего предписания (или долженствования): In accepting this Bill of Lading the Merchant accepts and agrees to all stipulations, exceptions and conditions on both pages, whether written, printed stamped or otherwise incorporated [Семко, 2006, с. 114]. Формы будущего времени приобретают модальные оттенки долженствования, предписания, возможности, близкой к необходимости: Dispute arising under this Bill of Lading shall be determined at the place, where the Carrier has his principal place of business (Ibid). Формы будущего времени могут выражать значение будущего условного: Страховая сумма выплачивается, если в течение года... наступит постоянная утрата трудоспособности [Кожина, 1977, с. 175]. В официально-деловых текстах на английском языке в соответствии с нормами английского языка в придаточном условном для обозначения будущего условного употребляется настоящее время: The Merchant will be liable for all loss, damage, delay or expenses, if the foregoing provisions are not complied with [Семко, 2006, с. 122]; Should a container not be returned within the stipulated time the Merchant shall be liable for any demurrage, loss or expenses which may arise from such non-return [Там же, с. 121]. В русском языке формы прошедшего времени способны выражать значение прошедшего подчеркнутой констатации. В английском языке это значение в официально-деловых текстах выражает настоящее совершенное: In witness whereof number of stated above original Bs/L have been signed, one of which being accomplished the other(s) to be void [Там же, с. 114]. Формы прошедшего времени выражают в официально-деловой коммуникации и значение прошедшего условного: The Carrier shall however be relieved of liability of any loss or damage if such loss or damage arose or resulted from the wrongful act or neglect of the Merchant [Там же, с. 114].

3. При переводе официально-деловых текстов на русский язык необходимо учитывать, что для выражения долженствования, категорического приказа, разрешения в текстах на русском языке (постановлениях, актах, протоколах собраний) предпочтительны формы совершенного вида глаголов, а глаголы несовершенного вида употребительны преимущественно в текстах более общего характера (Конституция, кодексы, уставы) [Дускаева, 2012; Кожина, 1977; Кожина, Дускаева, Салимовский, 2008].

4. При переводе официально-деловых текстов на русский язык необходимо также понимать и то, что в русских официально-деловых текстах высока частотность кратких прилагательных модального характера со значением долженствования (*должен, обязан, обязателен, подотчетен, необходим, подсуден, ответствен*).

Точность мысли и слова

При переводе важно помнить, что в связи с необходимостью точных формулировок правовых норм и адекватного их понимания официально-деловая речь должна обладать таким коммуникативным качеством, как «точность, не допускающая инотолкования» [Кожина, 1977, с. 171]. Точной объективации мысли в русском и английском официально-деловом дискурсе способствует:

1. Употребление специальной терминологии:

- *ответчик, неустойка, кассационная жалоба, улики*
- “Container” includes any equipment used to utilize cargo, e.g. all types of containers and / or flats, whether ISO accepted or not, trailers, swap bodies, ro-ro-equipment, igloos, and applies to all modes of transport [Сдобников, 2007, с. 174].

2. Однозначность и безобразность нетерминологической лексики:

- The Carrier in arranging for lighters or other transportation between ship and shore, does so as the Merchant's agent and for account and risk of the goods [Семко, 2006, с. 116].

3. Ограниченность синонимических замен (поскольку синонимы изменяют оттенки смысла), что обуславливает повторяемость одних и тех же слов, преимущественно терминов:

- If *the Merchant* fails to take receipt of *the goods* as stipulated above the contract of carriage shall be considered as having been fulfilled and *the Carrier* shall be at liberty to put *the goods* into craft and / or land on the quay and / or storing, etc., as *the Carrier* may think fit at the expense and risk of *the Merchant* [Там же, с. 115].

4. Использование причастных и деепричастных оборотов в уточняющей функции, пояснительных конструкций, условных предложений, союзной связи:

- The goods may be carried by any route whatsoever, whether or not the most direct or advertised or customary route, via any ports or places in any order whatsoever and for whatsoever purpose visited, together with other goods of every kind, dangerous or otherwise, whether stowed on or under deck [Там же, с. 114].

- This Bill of Lading shall have effect subject to the provisions of the Merchant Shipping Code, 1968, or the Hague Rules contained in the International Convention for the unification of certain rules related to Bills of Lading dated 25th August, 1924, if no national law is applied in accordance with cl.3 [Там же, с. 114].

Неличный характер общения

Кроме того, при официально-деловом переводе важно учитывать «неличный характер» общения, так как высказывание в официально-деловой сфере порождается преимущественно «лицом» обобщенным, абстрактным, например государством, учреждением. «Неличный характер» сообщения в русском и английском официально-деловом дискурсе проявляется в отсутствии форм глагола 1-го и 2-го лица и соответствующих личных местоимений; в использовании формы 3-го лица глагола и личных местоимений в неопределенно-личном значении; в высокой частотности пассивных форм глаголов. Например:

- One of these Bills of Lading must be surrendered duly endorsed in exchange for the goods [Там же, с. 114].

- The significance of these figures incorporating data from multicentre studies cannot be underestimated. In the American part of the survey it was found that success in business can be correlated directly with leadership styles. An individualistic style appears to be closely associated with rapid career path progression whereas a group or participative style, despite its evident attractiveness to all members of staff, is correlated with a relatively slow career progression [Comfort, 1995, с. 75].

Высокая частотность имен

При переводе необходимо учитывать и «именной характер» официально-делового стиля [Кожина, 1977, с. 176].

1. В официально-деловых текстах на русском и английском языке эта черта проявляется в высокой частотности употребления существительных, например:

- ...insufficiency or inadequacy of marks or numbers of the goods, covering, or unit loads... [Семко, 2006, с. 117].

2. В текстах на русском языке функциональной стилистикой отмечается высокая частотность отыменных предлогов и союзов:

- *в соответствии, в связи, соответственно, согласно, в силу того что, вследствие того что.*

3. Также необходимо учитывать высокую частотность отглагольных существительных и образованных от них устоявшихся оборотов речи, объединяемых в текстах на русском языке в цепь имен в родительном падеже:

- *порядок составления и выполнения плана железнодорожных перевозок;*
- ...handling, loading, stowage or unloading of the goods by the Merchant or any person acting on behalf of the Merchant [Семко, 2006, с. 117].

Стандартизованность мысли и слова

Специфика официально-делового стиля определяется регламентированностью правовых отношений, что, в свою очередь, обуславливает «стандартизованность», «шаблонность» единиц этого стиля. О такой «шаблонности» свидетельствует высокая частотность устойчивых оборотов в официально-деловых текстах и на русском, и на английском языке:

1. *вступать в законную силу, обжалованию не подлежит,*
2. *in no event, in no case, to be subject to the terms, to be under no liability, any loss of or damage to the goods, etc.*

Безэмоциональность

Одной из специфических черт официально-делового стиля, которую необходимо учитывать при переводе, является безэмоциональность. В текстах на русском и английском языках это проявляется в практически полном отсутствии суффиксов субъективной оценки. Кроме того, для русского официально-делового дискурса характерно использование существительных мужского рода для обозначения лиц женского пола по их профессии.

Тип изложения

Кроме того, специфика официально-делового стиля определяется особым типом изложения, отличным от повествования, рассуждения, описания. «Поскольку в текстах государственных актов приходится обычно не доказывать что-то (анализ и аргументация предшествует составлению этих текстов), но устанавливать, регламентировать, то этим текстам, – как пишет М.Н. Кожина, – вообще не свойственны рассуждения» [Кожина, 1977, с. 172–173]. Данный тип изложения М.Н. Кожина называет «констатацией, утверждением» [Там же, с. 173], что проявляется, прежде всего, на уровне синтаксиса.

При переводе важно учитывать, что синтаксис официально-деловых текстов на русском и английском языках характеризуется низкой частотностью сложноподчиненных предложений, особенно с придаточным причины, и высокой частотностью условных конструкций, поскольку требуется оговаривать условия правонарушений и правопорядка, при этом средств выражения логичности и последовательности изложения в официально-деловом тексте в три раза меньше, чем в научном.

В связи с необходимостью детализации изложения и оговорок простые предложения «осложнены многочисленными обособленными оборотами, однородными членами, часто создающими длинную цепь пунктов, что увеличивает размер предложения (в том числе простого) до нескольких сотен словоупотреблений» [Там же, с. 173].

Так, по данным, приводимым М.Н. Кожиной, в официально-деловых текстах на русском языке возможны предложения в 500–600 словоупотреблений, а также встречаются предложения размером и до 2000 слов и более. Этим характеризуются деловые тексты и на английском языке:

1. Where any container, transportable tank, flat or pallet and other receptacles accepted for transportation has not been filled, packed or stowed by or on behalf of the Carrier, the Carrier shall not be liable for any loss of or damage to its contents and the Merchant shall cover any loss or expense incurred by the Carrier if such loss, damage or expense has been caused by:
 - a. negligent filling, packing or stowing of the container or any other receptacles;
 - b. the contents being unsuitable for carriage in container or any other receptacle;
 - c. the unsuitability or defective condition of the container or any other receptacle unless they have been supplied by the Carrier and the unsuitability or defective condition of the container

would not have been apparent upon reasonable inspection at or prior to the time when the container and any other receptacle was filled, packed or stowed [Семко, 2006, с. 120–121].

Таким образом, переводчику важно учитывать общие для официально-деловых текстов на русском и английском языках характеристики, а именно: императивность, точность, не допускающую интолкувания, неличный, именной характер, стандартизованность, безэмоциональность, изложение по типу констатации.

Для тренинга соответствующих компетенций нами предлагаются, например, следующие задания:

Упражнение 1. Определите значение временных форм глаголов и переведите предложения на русский язык.

1. Neither the weight nor the measure of goods carried in bulk *are checked* by the Carrier on loading.

2. “Carrier” *means* the party on whose behalf this Bill of Lading *has been signed*.

3. “Merchant” *includes* the Charterer, the Shipper, the Receivers, the Consignee, the Holder of this Bill of Lading and the owner of the goods.

4. The Carrier *shall be entitled* to sub-contract on any terms the whole or any part of the carriage, transshipment, loading, unloading, storing, warehousing, handling and any and all duties whatsoever undertaken by the Carrier in relation to the goods.

5. In no event *shall* the Carrier’s liability *commence* before the goods *have been loaded* over ship’s rail and shall cease at the latest when the goods have passed ship’s rail upon discharge.

Упражнение 2. Проанализируйте способы оформления условий в официально-деловых текстах на английском языке и переведите предложения на русский язык.

1. No proceeding may be brought before the courts, unless the parties both expressly agree on the choice of another court or arbitration.

2. In the absence of such an agreement the goods are received and delivered under ship’s tackle.

3. In this event the Carrier shall have the right to claim demurrage and/or discharge and store the goods as set out above.

4. Where the goods are stated herein to be received and/or shipped as deck cargo such goods are carried at Merchant’s risk, in which case the Carrier shall be under no liability for any loss or deletion thereof, or damage thereto, arising from any cause whatsoever.

5. The Carrier shall be entitled to carry goods on deck in containers, trailer, transportable tanks or similar articles of transport used to consolidate goods whether they are stowed there by him or Merchants.

Упражнение 3. Какая черта официально-делового стиля является общей для следующих предложений?

1. Dispute arising under this Bill of Lading shall be determined at the place, where the Carrier has his principal place of business.

2. These goods (container, etc.) carried on deck shall be treated as if they were stowed under deck and the Hague and York-Antwerp Rules as incorporated herein shall be applicable to them.

3. The Both-to Blame Collision Clause, War Risks Clauses “Voywar – 1950” as approved by BIMCO are fully and specially incorporated in this Bill of Lading.

Упражнение 4. Выявите стилистические особенности ИТ и переведите статью коносамента на русский язык.

1. Hindrances etc., Affecting Performance. If in the event of restraint of authorities, epidemic, quarantine, ice, labour troubles, strikes, lockouts, congestion and any other causes beyond Carrier's control the goods cannot be discharged at the port of destination without risk to ship and cargo, the

Carrier is entitled to land the goods at one of the nearest port of call where possible at Merchant's risk and expense and to inform the Merchant thereof, if possible [Семко, 2006, с. 137–139].

Упражнение 5. Часть 1. Переведите предложения с английского языка на русский с учетом специфики официально-делового стиля.

1. One of these Bills of Lading must be surrendered duly endorsed in exchange for the goods.
2. "Carrier" means the party on whose behalf this Bill of Lading has been signed.
3. This Bill of Lading shall have effect subject to the provisions of the Merchant Shipping Code, 1968, or the Hague Rules contained in the International Convention for the unification of certain rules related to Bills of Lading dated 25th August, 1924, if no national law is applied in accordance with cl. 3.

Часть 2. Сравните свою версию перевода с официальной. Выполните обратный перевод и сравните его с оригиналом.

1. Один экземпляр коносамента представляется, с надлежащими отметками, в обмен на товар.
2. «Перевозчик» – это сторона, от имени которой был подписан настоящий коносамент.
3. Настоящий коносамент имеет юридическую силу в соответствии с положениями Кодекса торгового мореплавания 1968 года или Гаагскими правилами коносаментных перевозок, содержащимися в Международной конвенции об унификации некоторых правил коносамента.

Упражнение 6. Вставьте пропущенные слова с учетом стилистической специфики официально-деловых текстов.

1. The FOB term requires the seller to clear the goods ... export.
2. "Free on Board" means that the seller fulfils his obligation to deliver when the goods have passed ... the ship's rail ... the named port ... shipment.
3. This means that the buyer has to bear all costs and risks ... loss ... or damage ... the goods from that point.
4. The goods have been delivered ... board ... the vessel.
5. "Carriage paid to..." means that the seller pays the freight ... the carriage ... the goods ... the named destination.
6. The goods have been delivered ... the custody ... the carrier.
7. The goods have been made available ... the buyer ... board ... the ship uncleared ... import ... the named port of destination.

Упражнение 7. Переведите фрагмент из годового отчета компании на английский язык, отредактируйте свой вариант перевода, сравнив его с официальной версией.

Заключение

В целом полагаем, что используемый на практических занятиях по переводу подход позволяет студентам понять своеобразие мышления в официально-деловой сфере коммуникации, специфику использования в ней русского и английского языков, стратегию и тактику переключений с одного кода на другой, необходимость анализа языковых свойств с учетом целостности текста и его типологической доминанты. Изучение материала в сопоставительном аспекте является необходимым компонентом курса перевода и отличает его от практикума английского языка в специальных целях.

Список литературы

1. Алексеева Л.М. Специфика научного перевода. Пермь: Перм. гос. ун-т, 2002. 125 с.
2. Галеева Н.Л. Параметры типологии художественных текстов в деятельностной теории перевода. Дисс. ... д. филол. н. Тверь, 1999. 352 с.

3. Дускаева Л.Р. Стилистика официально-деловой речи. Москва: Академия, 2012. 263 с.
4. Дускаева Л.Р., Протопопова О.В. Жанры официально-делового стиля // Стилистический энциклопедический словарь / Под ред. М.Н. Кожинной. Москва: Флинта: Наука. 2003. С. 69–79.
5. Казакова Т.А. Художественный перевод: в поисках истина. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 2006. 224 с.
6. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. Москва: Просвещение, 1977. 233 с.
7. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка. Москва: Флинта, 2008. 462 с.
8. Райс К. Классификация текстов и методы перевода. Москва: Наука, 1983. 183 с.
9. Сдобников В.В., Селяев С.А., Чекунова С.Н. Начальный курс коммерческого перевода. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2007. 202 с.
10. Семко С.А., Сдобников В.В., Чекунова С.Н. Учебник коммерческого перевода. Английский язык. Москва: АСТ: Восток-Запад, 2006. 286 с.
11. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной. Москва: Флинта: Наука. 2003. 696 с. (СЭС)
12. Шутёмова Н.В. Понятие доминанты в типологии перевода // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2015. Вып. 3(31). С. 46–51.
13. Bassnett S. Theatre and Opera // The Oxford Guide to Literature in English Translation / ed. by Peter France. Oxford University Press, 2000. P. 96–102.
14. Comfort J. Effective Presentations. Oxford University Press, 1995. 80 p.
15. Finnegan R. Oral Literature // The Oxford Guide to Literature in English Translation / ed. by Peter France. Oxford University Press, 2000. P. 112–115.
16. Hunt P. Children's Literature // The Oxford Guide to Literature in English Translation / ed. by Peter France. Oxford University Press, 2000. P. 107–111.
17. Weissbort D. Poetry // The Oxford Guide to Literature in English Translation / ed. by Peter France. Oxford University Press, 2000. P. 89–96.

Shutemova N.V.

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

LINGUODIDACTIC ASPECTS OF THE BUSINESS AND OFFICIAL TEXT TRANSLATION

The paper deals with linguodidactic aspects of translation in business communication. With the variety of genres of official texts, the latter obtain common characteristics fundamentally studied by scholars representing Perm scientific school of functional stylistics founded by M.N. Kozhina. The analysis of typological properties of official texts is considered to be an important stage in educating students of baccalaureate “Linguistics” and those specializing in “Translation and Translation Studies”.

Key words: translation, the official text, typological characteristics.

УДК 81'42

Карзенкова Елена Петровна

Старший преподаватель кафедры русского языка и стилистики,
Пермский государственный
национальный исследовательский университет,
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: 8 (342)2396-256
E-mail: karzenkova_e@mail.ru

ДИАЛОГИЧЕСКИЕ ДИАДЫ В ПРОСТРАНСТВЕ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ КАТЕГОРИИ ДРУЖБЫ

В статье анализируются диалогические диады (текстемы) как средства стилизации высказывания и как приёмы организации текста дружеского письма. Нами рассматривается значение речевых (диалогических) диад в структуре письма как результата действия кодекса дружеских взаимоотношений. Дружба описывается нами в аспекте теории коммуникации. Дружба есть коммуникативно-речевая категория особого рода. С одной стороны, дружба выступает как личностно ориентированная категория. Для адресанта на первом месте находится индивидуальность адресата, а не его социальная роль. С другой стороны – оказывается важным, что дружба – это категория конъюнктивная, способствующая объединению коммуникантов (в отличие, например, от вражды). Анализ содержания диалогических диад определённо свидетельствует о соблюдении коммуникантами «кодекса дружбы».

Ключевые слова: диалогическая (речевая) диада, коммуникативно-речевая категория, анализ дискурса, дружеский дискурс, дружеское письмо. дружба.

Введение

Актуальность нашего исследования определяется, в первую очередь, необходимостью разработки лингвистических аспектов теории коммуникации, дальнейшего развития речеведческой теории и в какой-то степени концепции речевых жанров. Кроме того, в связи с развитием лингвистики текста (в том числе с изучением динамических его аспектов) исследователи стали проявлять повышенный интерес к характеру объективируемой в нём (в тексте) интеллектуально-мыслительной деятельности. Традиционно акцент делался на логических формах этой деятельности (понятие, суждение, умозаключение и т.п.), между тем, как указывал, в частности, ещё Ш. Балли, человек обычно выражает в речи прежде всего чувства. С учетом этого сформировалось особое направление исследований, получившее название эмотивной лингвистики (Шаховский В.И., Залевская А.А., Телия В.Н. и др.). Данная работа находится в русле указанных направлений, чем и определяется её актуальность. Понятие «коммуникативно-речевая категория» было выдвинуто и обосновано профессором В.А. Салимовским и автором данной статьи (см.: [Карзенкова, Салимовский, 2005; Карзенкова, 2011 и др.]) в русле речеведческой теории М.Н. Кожинной; в аспекте диалогических (речевых) диад до нас не освещалось, – в этом состоит новизна (можно сказать, новаторство) исследования.

В исследовании применялись общенаучные методы наблюдения, анализа (и синтеза) свойств речевых явлений, а также лингвопрагматический метод, функциональный и стилистический методы. При отборе материала (единиц для анализа категории *дружба* в бытийном аспекте) применялся метод прецедентного поиска.

Основная часть

Под коммуникативно-речевой категорией мы понимаем потенциальную систему коммуникативных средств, используемых при создании текстов в той или иной ситуации речевого взаимодействия. Можно сказать, что это – виртуальный план речевого жанра (в понимании М.М. Бахтина) или некоторой совокупности речевых жанров, сформировавшихся в условиях некоторого типового речевого взаимодействия. По принадлежности к межличностному или социально-полевому общению коммуникативно-речевые категории могут быть разделены на два класса: категории личностно ориентированного и социально ориентированного взаимодействия (см.: [Бгажноков, 1973; Леонтьев, 2008]). По их роли в адаптации индивида к ситуации – на категории дизъюнктивные и конъюнктивные (термины Г.М. Андреевой, см.: [Андреева, 2009, с. 71–73]).

Коммуникативно-речевая категория дружбы относится к личностно ориентированным и конъюнктивным (см.: [Карзенкова 2011 и др.] и характеризуется диалогичностью.

«Понятие *диалогичность* имеет определённые этические характеристики, напрямую связанные с дружеским взаимодействием: открытость общения, стремление понять Другого, принятие другого во всём его своеобразии, ценность индивидуальности Другого, видение в другом личности свободной и равноправной, стремление к согласию, ответственность за Другого, полнота самоотдачи в отношении к Другому» [Салимовский 2004]. Диалогичность – несомненный признак жанра письма как такового – предполагает, в первую очередь, наличие собеседников, а во вторую – вопросно-ответный подход к «монтированию текста» (термин Р. Барта, см.: [Барт, 1989, с. 256–258]). Таким образом, в текст оказываются «вмонтированы» **реальные**, заданные в инициативном письме или в «кодексе дружбы», **или виртуальные** – подразумеваемые – **вопросы и ответы** адресата и адресанта; иными словами: происходит диалог «на расстоянии письма».

Вопрос о текстовых единицах, единицах из которых «монтируется текст», является дискуссионным. В современной лингвистике чаще всего такие единицы выделяются по тематическому критерию [см., напр.: Гальперин, 1981, ван Дейк, 1989]. Иногда текстовые единицы рассматриваются как континуальные образования. Например, в концепциях Н.И. Жинкина и Т.М. Дридзе: текстовая единица, именуемая *предикацией*, часто выражается в тексте «точечно», когда представляющие её языковые единицы размещены в разных частях текстового пространства. Исходя из задач настоящего исследования, мы будем рассматривать текстовые единицы в диалогическом аспекте, с точки зрения объективации социального речевого взаимодействия. Понимаемая так текстовая единица – это речевая диада [см.: Дускаева, 2012 и др.], то есть соотнесение по крайней мере двух смысловых позиций, например: вопрос – ответ; жалоба – сочувствие; просьба – согласие её удовлетворить и т.п. Кроме того, мы исходили из гипотезы, что смысловые позиции – составляющие речевые (диалогические) диады – определяются стимулирующими их нормами дружеских взаимоотношений, образующими «неписаный кодекс дружбы», приведённый в психологической литературе И.С. Коном, А.В. Петровским Р.С. Немовым и подтверждённый «иллюстрациями» из лингвокультурологических описаний прозаических художественных текстов [Вежбицкая, 2001, с. 63, 109; Арапова, 2005, с. 25, 27], паремий и поэзии [Хизова, 2005, с. 66] и др. Проиллюстрируем и мы сказанное демонстрационным анализом письма Р.О. Якобсона к Г.О. Винокуру (Прага, сер. октября – ноябрь 1920 г.; цитируем по: [Якобсон, 1999]).

Характерно уже само начало этого письма, эксплицирующее диалогические отношения, ср.: *Буду отвечать на вопросы, которые Тебя несомненно занимают*. Сразу после этой проспективной фразы следует диалогическая диада: **упрёк – оправдание (объяснение: «почему я не писал?»)**. Эта фраза, на первый взгляд, свидетельствует о том, что в письме Г.О. Винокура мог содержаться упрёк другу за его молчание. И отвечая на этот упрёк, Р.О. Якобсон оправдывается: *Когда я узнал о твоей женитьбе, написал Тебе длинную поздравительную приписку... теперь думаю, что как письмо то, так и страдания*

устарели... Однако эти объяснения могли появиться вовсе не из-за реально «помещённого» в инициативное письмо Г.О. Винокура укора, а следовать из самого «кодекса дружбы», который предписывает уделять внимание другу, эмоционально поддерживать его, всячески выказывать свою привязанность, приязнь, в том числе, например, делиться новостями и встречно интересоваться изменениями в жизни друга. В такой трактовке практически любые речевые диалогические единицы могут быть рассмотрены и объяснены при полном отсутствии инициативного письма, то есть только на основании дружеских действий, поименованных в «кодексе дружбы» и «ответных речевых единицах» адресанта. Словом: если Ты друг – Ты неукоснительно следуешь нормам дружеского поведения, вне зависимости от того, упрекнули тебя или нет.

Ср.: **признание** адресанта в осуждаемых социумом недостатках скорее всего рассчитано на **утешение** со стороны адресата (как следствие выполнения статьи дружеского кодекса: «проявлять взаимопонимание»). *Потому у меня много разных приятелей, но в 24 года полагается, если не иметь свой дом, то свою среду иметь, а у меня нет.* Друг-адресат выступает здесь в роли Сострадальника (как и в первом примере), притом потенциального (о типах адресатов-друзей см.: [Кон, 2005]).

Кроме того, адресант в дружеском письме может вступать в диалог и сам с собой. Тогда адресат становится Другом-Зеркалом [Там же], только отражает и не больше. Ср. например: *Я, вероятно, ещё поплачусь за всё это... как поплатился уже... бросая службу и оставаясь в чужом мало сказать, враждебном городе с несколькими тысячами крон, что же из этого получится?* Это вопрос, не требующий ответа адресата, но и не риторический, ибо на него отвечает адресант (*Изменив службе, я остался верен себе...*). Возникшая таким образом речевая диалогическая единица «**автовопрос – автоответ**» является также характерной чертой дружеского письма.

Ещё одной составляющей дружеского кодекса выступает «уважение внутреннего мира и автономии друга». В нашем источнике также есть иллюстрация этому. Описывая свои дела (делясь новостями с другом), Р.О. Якобсон пишет: *Я прослужил 3 месяца, а больше 3 месяцев я ещё нигде не служил. Итак, изменив службе, я остался верен себе с собой, и если ты меня любишь, и в этом случае у тебя нет оснований говорить sehr unzufrieden.* Здесь проявляется речевая диалогическая единица **вопрос** (о делах друга) – «**ответ-признание**», в которой, как в матрёшке, намечена следующая: реально записанное **признание** – ожидаемое (пока потенциальное) **одобрение (подбадривание)**. «Условие», сформулированное Р.О. Якобсоном, и есть не что иное, как эксплицитированная статья «дружеского кодекса» (если дружишь, любишь, то есть принимаешь Другого таким, какой он есть); следующая диалогическая единица «**просьба – удовлетворение просьбы**». Речевая диалогическая единица «**вопрос – ответ**» ещё раз встречается в авторском исполнении, но это теперь не «иллюзия» вопроса, будто автор письма отвечает на заданный им самим вопрос. Здесь он отвечает на вопрос именно адресата, ср.: *Изменил ли я Москве, московским друзьям, Кружку? нет, я вернусь. Возвращаться сейчас... становится для меня чрезвычайно опасным.* Однако здесь следует сказать (грусти ради), что Р.О. Якобсон так и не вернулся...

Речевая диалогическая единица **жалоба – сочувствие** (ожидание сочувствия): *Я последнее время никому по выше отмеченным причинам не писал и вот уже 2 недели, как подвергнут злейшей блокаде – не получаю ни одного письма.* Этот фрагмент отражает такие нормы дружеских отношений, как «помогать в случае нужды» (друг нуждается в сочувствии!), «доверять, быть откровенным» (друг признаётся, что испытывает муки!), со стороны адресата требуется «эмоциональная поддержка», которую он сможет выразить в ответном послании.

Нами рассмотрены лишь некоторые характерные особенности личностно ориентированной конъюнктивной коммуникативно-речевой категории *дружба* (см. об этом: [Карзенкова, Салимовский, 2005; Карзенкова, 2011 и др.]). Приведённые примеры речевых актов, как видно, могут представлять собой диалогические диалогические единицы. Набор указанных текстовых единиц, обнаруженных нами, со всей очевидностью иллюстрирует мысль о

текстообразующем характере коммуникативно-речевой категории дружбы. Вместе с тем нормы дружеских взаимоотношений («кодекс дружбы») определяют тематическую макроструктуру (термин Т. ван Дейка, см.: [ван Дейк, 1989]) письма, набор основных тем и его композицию. Ср.: просьба – отчёт о её выполнении; запроса – ответ; автовопрос – автоответ; отчёт о выполнении просьбы – благодарность; жалоба – сочувствие; просьба – удовлетворение просьбы; упрёк – оправдание, признание – утешение и др.

Важным выводом для нас является следующее положение: взаимная эмоциональная поддержка – это, как представляется, главная (рефлексивная) составляющая коммуникативно-речевой категории *дружба*, ярко проявляется на бытийном уровне: тропы, стилистические фигуры [Карзенкова, 2016; 2018]; речевые диады. При этом в отличие от категории *дружба*, для некоторых коммуникативных категорий (в частности, для категории *толерантности*) различение рефлексивного и бытийного аспектов совершенно необходимо. Так, коммуниканты могут иметь вполне определённое представление о толерантном общении (рефлексивный план), понимать его ценность (духовный план), но не иметь практики толерантного поведения (бытийный план). Факт, что такой практики пока не сложилось в нашем обществе в целом, отмечают, например, И.А. Стернин и К.М. Шилихина [2001], О.А. Михайлова [2004] и др.

Между тем, как показал наш анализ, реальное речевое взаимодействие людей, находящихся в дружеских отношениях, вполне соответствует утвердившимся в обществе и подтверждённым психологическими исследованиями дружбы. Тем самым можно говорить, что рефлексивные представления о дружбе, её духовные характеристики соответствуют бытованию, «применяются на деле». Иными словами, бытийная сторона дружбы – само бытие друзей (в том числе и речевое, как видно из переписки) – на деле (в речевом действии) отражает рефлексивную (понятийно-концептуальную) и духовную (ценностную) характеристики коммуникативно-речевой категории «дружба». Таким образом, ценность дружеских взаимоотношений – в самом бытии друзей, что иллюстрирует наш материал.

Заключение

При осуществлении настоящего исследования были обнаружены следующие речевые диады: упрёк – оправдание (объяснение); вопрос – ответ; автовопрос – автоответ; признание (в неодобряемом) – одобрение (поддержка); жалоба – сочувствие; суждение о плохом настроении – сочувствие; сомнение – наставление. Все эти диады непосредственно определяются кодексом дружбы [Кон, 2005; Немов, 2001; Петровский, 2001], составляющие которого и отражены в дружеском письме. Представляется, что это не все возможные речевые диады, которые характеризуют дружеское письмо. В данной работе освещены лишь некоторые аспекты фундаментальной проблематики коммуникативно-речевой категории, которой, несомненно, ещё будут посвящены исследования разработчиков теории речеведения.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология. Москва: Аспект Пресс, 2009. 363 с.
2. Арапова О.А. Концепт «дружба»: системный и функционально-когнитивный анализ. Дисс. ... к. филол. н. Москва, 2005. 242 с.
3. Барт Р. Избранные работы: Семиотика. Поэтика. Москва: Прогресс, 1989. 616 с.
4. Бгажноков Б.Х. Психолингвистические проблемы речевого общения: лично и социально ориентированное речевое общение. Автореф. ... к. филол. н. Москва, 1973. 24 с.
5. Вежбицкая А. Словарный состав как ключ к этнопсихологии и психологии культуры: Модели «дружбы» // Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов. Москва: Языки славянской культуры. 2001. С. 63–209
6. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва: Наука, 1981. 138 с.
7. Гаузенблас К. К уточнению понятия «стиль» и к вопросу об объеме стилистического исследования // Вопросы языкознания, 1967, № 5. С. 69–75.

8. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Пер. с англ.; сост. В.В. Петрова / Под ред. В. И. Герасимова; Вступ. ст. Ю.Н. Караулова, В.В. Петрова. Москва: Прогресс, 1989. 312 с.
9. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии Москва: Наука, 1984. 267 с.
10. Дускаева Л.Р. Диалогическая природа газетных жанров / Под ред. М.Н.Кожинной. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУ, 2012. 274 с.
11. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. Москва: Наука, 1982. 224 с.
12. Карзенкова Е.П., Салимовский В.А. К экспликации понятия коммуникативной категории // Стереотипность и творчество: по матер. Междунар. научн. конф. (Пермь, 5–7 октября 2005 г.). Межвуз. сб. научн. тр. Пермь: Изд-во Пермск. ун-та, 2005. Вып.9. С. 98–104.
13. Карзенкова Е.П. Коммуникативно-речевая категория *дружба* // Вестник Пермского университета: Российская и зарубежная филология. 2011. Вып. 2(14). С. 89–94.
14. Карзенкова Е.П. Метафоры в дружеском дискурсе // Филология в XXI веке: Методы, проблемы, идеи. Матер. IV Всеросс. (с между. участием) научн. конф. (Пермь, 19 апр. 2016 г.) / Отв. ред. И.И. Русинова. Перм. гос. нац. иссл. ун-т. Пермь, 2016. С. 79–83.
15. Кон И.С. Дружба. Москва; Санкт-Петербург: Питер, 2005. 336 с.
16. Леонтьев А.А. Психология общения. Москва: Смысл; АСАDEMIА. 2008. 368 с.
17. Михайлова О.А. Толерантность в речевой коммуникации: когнитивные, прагматические и этические основания // Культурные практики толерантности в речевой коммуникации / Под ред. Н.А. Купиной и О.А. Михайловой. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2004. С. 15–26.
18. Немов Р.С. Дружба // Психология в 3-х кн. Книга 1: Общие основы психологии. Москва: Владос. 2001. С. 601–604.
19. Петровский А.В. Категории психологии: Дружеское общение // Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. Москва: АСАDEMIА, 2001. С. 253–255.
20. Роман Якобсон: Тексты, документы, исследования. Москва: Росс. гуманит. ун-т. 1999. 920 с.
21. Салимовский В.А. Об этическом содержании понятия «диалогичность» // Культурные практики толерантности в речевой коммуникации: Колл. монография. Екатеринбург: Изд-во Уральск. ун-та. 2004. С. 52–60.
22. Стернин И.А., Шилихина К.М. Коммуникативные аспекты толерантности. Воронеж: Истоки. 2001. 136 с.
23. Хизова М.А. Концепт *дружба* в русской и английской лингвокультурах. Автореф. ... к. филол. н. Краснодар, 2005. 24 с.
24. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализма «за» и «против». М.: 1975//URL: <http://philology.ru/linguistics1/jakobson-75/htm> // (дата обращения 09.04.2018).

Karzenkova E.P.

*Senior Lecturer of Russian Language and Stylistics Department,
Perm State University*

**DIALOGIC DIADS IN THE AREA OF COMMUNICATIVE
AND SPEECH CATEGORIES OF FRIENDSHIP**

The article analyzes Dialogic Dyads as a means of the statement stylization and as organization methods of the friendly letter text. We consider the importance of speech (dialogical) dyads in the letter structure because of the friendly relations charter. We describe friendship in aspect of communication theory. Friendship is a communicate-speech category of a special kind. On the one hand, friendship acts as a personality-oriented category. The addressee's individuality is in the first place for addresser, rather than addressee's social role. On the other hand, it is important that friendship is a conjunctive category, which improves the communicants uniting (unlike animosity, for example). Analysis of the Dialogical Dyads content clearly shows the communicant's following the "charter of friendship".

Key words: communicative and speech category, dialogic dyad, friendly discourse, friendship.

УДК 811.161.1'27

Цыгульская Людмила Дмитриевна

Магистрант кафедры теоретического и прикладного языкознания,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: 8 (342) 2396-417
E-mail: genling.psu@gmail.com

Гаранович Марина Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретического
и прикладного языкознания, Пермский государственный
национальный исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: 8 (342) 2396-417
E-mail: genling.psu@gmail.com

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЗНАЧЕНИЙ МНОГОЗНАЧНОГО СЛОВА *ОРГАН* В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГРУППЫ РАБОТНИКОВ ОРГАНОВ ЗАГС¹

Статья посвящена изучению влияния профессиональной принадлежности носителей русского языка на актуализацию значений многозначных слов. Проанализированы результаты пилотного ассоциативного эксперимента, проведенного с работниками органов ЗАГС, на примере слова «орган».

Ключевые слова: Значение, многозначное слово, семантика, языковое сознание, профессиональный лексикон, ассоциативный эксперимент.

Введение

Большинство слов в русском языке многозначны, то есть они способны иметь несколько значений. В каждом отдельном контексте актуализируется обычно какое-нибудь одно значение. У многозначного слова, как известно, есть основное значение, и производные от него значения. Основное значение всегда дается в толковых словарях на первом месте, за ним – производные. Составители толковых словарей стремятся показать структуру значений многозначного слова в виде иерархической системы.

Однако для отдельных социальных групп общества основным значением многозначного слова может вполне стать производное. Данный факт обусловлен, возможно, тем, что структура многозначного слова у носителей языка формируется в том числе и в зависимости от специфики профессиональной деятельности, поскольку строение языкового сознания закономерно связано со структурой деятельности человека, в которой оно формируется [Леонтьев, 1975].

Основная часть

Вслед за Е.В. Ерофеевой и Т.С. Низгуловым считаем, что профессиональная деятельность человека оказывает существенное влияние на актуализацию основного и производных значений многозначного слова [Ерофеева, 2013; Низгулов, 2015; Ерофеева, Низгулов, 2016].

¹ Исследование выполнено при поддержке гранта РФФ 18-78-00049 "Социалингвистическое варьирование гендерно-обусловленных когнитивных образований" (руководитель М.В.Гаранович).

Для верификации этой гипотезы нами проведен пилотный ассоциативный эксперимент, в котором приняли участие 32 работника органов ЗАГС (женщины в возрасте от 23 до 60 лет). Перед информантами стояла следующая задача – записать реакцию, актуализирующую значение многозначных 10 слов-стимулов: *свидетельство, орган, запись, пол, заключение, перемена, регистрация, союз, акт, брак*. Рассмотрим структуру значений многозначного слова на примере слова *орган* согласно словарям и полученным ассоциациям от информантов.

По наиболее известным русским толковым словарям – Толковому словарю русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [Ожегов, Шведова, 1995] и Словарю русского языка [МАС, 1999] – структуру слова *орган* можно представить в виде схемы с соотношениями отдельных значений (см. табл. 1).

Таблица 1

Значения слова орган и их соотношение в словарях С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой и в Малом академическом словаре

Словарь С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой		МАС
1. Часть организма, имеющая определенное строение и специальное значение	_____	1. Часть животного или растительного организма, выполняющая определенную функцию
2. Орудие, средство	_____	2. Орудие, средство
3. Государственное или общественное учреждение, организация	_____	3. Учреждение, организация, выполняющие определенные задачи в той или иной области общественной жизни
4. Учреждения министерства внутренних дел, государственной безопасности (<i>разг.</i>)		4. Периодическое издание, принадлежащее какой-л. партии, объединению, учреждению и отражающее их взгляды и деятельность
5. Печатное издание, принадлежащее какой-н. партии, организации, учреждению		

Как видим из табл. 1, оба словаря дают схожую иерархию значений, за исключением значения 4 в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, которое отсутствует в МАС. Сопоставление словарных дефиниций позволяет таким образом говорить о том, что иерархическая модель многозначного слова каждым словарем дается по-разному: скорее всего составители словарей обращаются не только к реальным языковым фактам, но и руководствуются собственной языковой интуицией [Ерофеева, 2013, с. 7].

Безусловно, при изучении структуры значений многозначного слова необходимо применять психолингвистические методы, которые позволяют выявить не только прагматические, эмоциональные и оценочные компоненты значения слова, но и более четко описать сигнификативно-денотативный компонент значения многозначного слова, который актуален для носителей языка. Исследовать структуру значения возможно с помощью ассоциативного метода: наиболее частотные ассоциативные реакции входят в ядро значения слова.

Проведенный пилотный ассоциативный эксперимент с работниками органов ЗАГС позволил выявить определенные закономерности актуализации основного и производных значений многозначного слова в зависимости от профессиональной принадлежности носителей русского языка. Полученные от информантов реакции представлены в табл. 2. Всего от информантов получены 32 реакции на слово-стимул *орган*, которые объединены в группы, показывающие соотношение актуализированных информантами значений многозначного слова со значениями, представленными в толковых словарях русского языка.

Из табл. 2 видно, что у 24 из 32 информантов (75 %) актуализируется не основное, а производное значение слова *орган*, непосредственно связанное с их профессиональной деятельностью: 13 информантов дали реакцию ‘*власти*’; 9 человек дали ожидаемую реакцию ‘*ЗАГС*’. Только лишь у 7 информантов обнаружена актуализация «базового» основного значения из толкового словаря ‘*орган человека*’; у одного информанта – значение, отмеченное в словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой как разговорное ‘*УВД*’. Значения, указанные в словаре как 2 и 5, вообще не встретились в реакциях информантов, то есть данные значения не актуализируются у представителей данной профессиональной группы при предъявлении стимула во время ассоциативного эксперимента.

Таблица 2

Соотношение ассоциаций информантов со словарными значениями слова *орган*

Ассоциация на слово <i>орган</i>	Количество реакций, абс.		Соотношение со значениями словаря С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой
Власти	13	24	значение 3 ‘государственное учреждение, организация’
ЗАГС	9		
Государственный орган	1		
Должность	1		
Внутренний	3	7	значение 1 ‘часть организма человека или животного’
Печень	2		
Почки	1		
Человеческий	1		
УВД	1	1	значение 4 ‘учреждения министерства внутренних дел, государственной безопасности’
Всего	32	32	

Проведенный ассоциативный эксперимент наметил дальнейший ход исследования структуры значений многозначного слова, которая может действительно быть представлена как иерархия основного и производных значений, однако словарная иерархия не всегда будет соответствовать иерархии психологической [Ерофеева, 2013; Зализняк, 2004].

Заключение

При описании структуры значений многозначного слова недостаточно придерживаться только собственно лингвистического подхода исследования многозначности, необходим также психолингвистический подход, который позволит выявить реальное функционирование значений в языковом сознании носителей языка.

Таким образом, считаем, что при расширении материала исследования, а именно увеличении числа информантов ассоциативного эксперимента, принадлежащих к разным профессиональным группам, будет выявлена степень влияния профессиональной деятельности человека на актуализацию основного и производных значений многозначного слова.

Список литературы

1. Ерофеева Е.В. Структура словарной статьи и структура значений многозначного слова в ментальном лексиконе (на примере слова *форма*) // Исследовательский журнал русского языка и литературы. 1(1), 2013. С. 5–21.

2. Ерофеева Е.В., Низгулов Т.С. Гибридизация специальных и обыденных понятий (на примере понимания юридических терминов) // Вопросы психолингвистики. 2016. № 4(30). С. 63–78.
3. Зализняк А.А. Феномен многозначности и способы его описания // Вопросы языкознания. 2004, № 2. С. 20–45.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
5. Низгулов Т.С. Гибридизация юридических понятий в сознании носителей английского и русского языков: экспериментальное исследование. Автореф. ... к. филол. н. Пермь, 2015. 20 с.
6. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. Москва: Азъ, 1995.
7. Словарь русского языка в 4-х томах («МАС», Малый академический словарь). Москва: Русский язык, 1999. Т. 1–4.

Tsygul'skaya L.D.

*Master Student, Theoretical and Applied Linguistics Department,
Perm State University*

Garanovich M. V.

*Associate Professor, Theoretical and Applied Linguistics Department,
Perm State University*

ACTUALIZATION OF VALUES OF MULTIVALUED WORD "ORGAN" IN THE LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF CIVIL STATUS RECORDS WORKERS

The paper deals with studying the influence of the professional affiliation of native speakers on the actualization of many-valued words meanings.

The results of the pilot associative experiment conducted with the civil status records workers are analyzed, using the word "organ" as an example.

Key words: meaning, multivalued word, semantics, linguistic consciousness, professional lexicon, associative experiment.

ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 811.124.02; 811.14; 821.124.02; 821.14.02

Братухин Александр Юрьевич

Доктор филологических наук, доцент кафедры
мировой литературы и культуры, Пермский государственный
национальный исследовательский университет.

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

Тел.: 8(342)2396290

E-mail: Bratucho@yandex.ru

РУКОВОДСТВО (ЭНХИРИДИОН) ПО ДРЕВНИМ ЯЗЫКАМ И КУЛЬТУРАМ: ОБОСНОВАНИЕ, СТРУКТУРА, МАТЕРИАЛ

В учебных пособиях по дисциплине «Древние языки и культуры» основное внимание уделяется либо языку, либо культуре. В статье предлагается интегральная структура руководства по этой дисциплине, способствующая комплексному восприятию информации об античной культуре, науке, истории и усвоению основ грамматики классических языков и элементов древнееврейского и церковнославянского. Важной составной частью такого руководства должны являться языковые и культурные параллели из более поздних эпох.

Ключевые слова: древнегреческий язык, латинский язык, античная литература и культура, история Древней Греции и Рима, классический интертекст.

Введение

Не ставя перед собой задачи дать обзор всем разработкам по древним языкам и культурам последних лет, ограничимся лишь некоторыми характерными примерами. В учебно-методическом комплексе В.М. Заболотного «Древние языки и культуры (Латинский язык)» внимание уделяется культурологическим проблемам, начиная от психоаналитических теорий Фрейда и Юнга и заканчивая структуралистской концепцией, а кроме того истории Рима. Языковым проблемам (ностратической теории Педерсена) посвящён один абзац [Заболотный, 2007, с. 29–30]. Одна из тем затрагивает вопрос о зарождении индоевропейских языков и культур («Проблема “праязыка”», «Индоевропейская семья языков», «Прародина индоевропейцев») [Указ. соч., с. 50–60]. На основе этого УМК разработана, в частности, рабочая программа С.В. Клесовой в 2016 г. В «Базовой рабочей программе модуля (дисциплины) Древние языки и культуры» А.Н. Серебренниковой из 4-х разделов один посвящён классической Античности. В него включены темы: 1. «Художественная культура Древней Греции». 2. «Роль древнегреческого языка в мировой культуре». 3. «Художественная культура Древнего Рима». 4. «Роль латинского языка в мировой культуре» [Серебренникова, 2013, с. 3–4]. Отметим, что в указанном УМК предполагается, наряду с языком и литературой, ознакомление студентов с античной архитектурой и скульптурой. В учебное пособие Т.Я. Котляровой «включены теоретические сведения об истории латинского языка, правилах чтения, лексической и грамматической системах латинского языка в сопоставлении с системами русского и изучаемых современных иностранных языков, роли латинского языка в формировании лексического тезауруса современных языков; упражнения по грамматическому анализу и переводу; глоссарий; список устойчивых выражений, рекомендуемых для запоминания; список словообразовательных элементов латинского и греческого происхождения; хрестоматия исторических и мифологических текстов; латинско-русский словарь» [Котлярова, 2015, с. 246]. В учебном пособии Л.Д. Бондарь «Древние языки и культуры», 2016, даются основы фонетики и грамматики латинского языка (пять склонений существительных, прилагательные, предлоги, местоимения, введение в

глагольную систему), древнегреческий алфавит, три греческих склонения и сопоставление латинских и греческих числительных. Н.И. Шелховская, говоря о преподавании «Древних языков и культур» на гуманитарных факультетах вузов, основное внимание уделяет терминологии, крылатым фразам, лексическим заимствованиям в современных языках. По её мнению, «в соответствии с программой курсов “Древние языки и культуры”, “Классические языки” в университете студент, изучающий латинский язык, должен знать: территориальные и хронологические границы древней культуры Рима; выдающихся деятелей культуры Древнего Рима; место древних языков в классификации языков мира, латинского языка – в генеалогическом древе индоевропейской системы языков; систему латинской грамматики в сопоставлении с системами современного русского и изучаемых иностранных языков; отдельные произведения римских авторов наизусть (Федра, Катулла, Горация); определённый запас латинской лексики с лексическими параллелями в русском и изучаемом иностранном языке. Студент должен уметь: читать, переводить, анализировать латинские тексты; употреблять в речи вошедшие в международный обиход латинские крылатые выражения, афоризмы, фразеологизмы, пословицы и поговорки; объяснять латинские и древнегреческие филологические и лингвистические термины» [Шелховская, 2010, с. 171]. А.В. Верещагина ставит перед курсом «Древние языки и культуры» следующие цели: «1) показать, что древнеримская словесная культура является фундаментом европейской культуры; 2) выявить ценность латинских языковых данных для общеиндоевропейских лингвистических исследований; 3) исследовать историю славянских языков (а именно письменность, лексику и вообще словесную культуру), особенно русского, сквозь призму латинского языка; 4) представить ценность латинского для выработки чёткого логического научного мышления» [Верещагина, 2018, с. 108]. В большинстве рассмотренных разработок внимание уделяется либо одному классическому языку и литературе на нём, либо античной истории, либо только языкам.

Основная часть

По нашему мнению, руководство по древним языкам и культурам должно удовлетворять следующим требованиям:

- 1) быть адаптированным для восприятия студентами, не обременёнными знаниями об античной цивилизации и лингвистической теории;
- 2) формировать адекватное представление о классических и библейских древностях;
- 3) соединять античные реалии с современными;
- 4) содержать запоминающиеся языковые, литературные, культурологические, исторические факты, а также задания, выполняемые на основе их усвоения, ср. «лингвокультурологический практикум» в учебнике М.Н. Славянской [Славянская, 2003, с. 26, 32 и далее];
- 5) иметь чёткую логическую и хронологическую структуру (от общего к частному).

Его общая структура представляет собой два модуля, которые можно изучать параллельно, последовательно, или выбрать только один. Каждая тема представлена двумя уровнями: для начинающих и для преуспевших. Приведение оригинальных цитат представляется полезным не только в качестве упражнений по переводу, но и как напоминания о необходимости обращения *ad fontes*: «Это очень важное для человека умение: знать, что подлинное есть и ценить его» [Шичалин, 2006, с. 314].

Таблица 1

Содержание модулей

Модуль I «Латинский язык»	Модуль II «Древнегреческий язык»
1. а) Фонетика, сопоставление с английской фонетикой. В) История Рима. Г) Античная архитектура, три ордера.	1. а) Алфавит, сопоставление с церковнославянским алфавитом. В) История Древней Греции. Г) Античная скульптура (Мирон, Поликлет и др.).

Модуль I «Латинский язык»	Модуль II «Древнегреческий язык»
2. а) Введение в глагольную систему β) Периодизация римской литературы. Г) <i>Плавт</i> . Клад – <i>Molière</i> . <i>L'Avare</i> (fragm.). [дополнительно: <i>Теренций</i> . Братья]	2. а) Введение в глагольную систему. В) Периодизация древнегреческой литературы. Г) <i>Гомер</i> . Илиада – <i>Гоголь</i> . Тарас Бульба (фрагм.) [<i>Гесиод</i> . Труды и дни]
3. а) Имя существительное, прилагательное [местоимение, числительное]; сопоставление с именной системой современных языков. В) Римская мифология. Г) <i>Катулл</i> . 51, 85 – <i>Shakespeare</i> . Sonnets 128, 141 [<i>Лукреций</i> . О природе вещей]	3. а) Имя существительное, прилагательное [местоимение, числительное]; сопоставление с именной системой церковнославянского языка. В) Древнегреческая мифология γ) <i>Алкман</i> . Fr. 89 – <i>Goethe</i> . Wanderers Nachtlied [<i>Архилох</i> , <i>Анакреонт</i> , <i>Сапфо</i> , <i>Алкей</i>]
4. а) Времена глагола, сопоставление с глагольными системами современных языков. В) Ораторское искусство и юриспруденция. Г) <i>Цицерон</i> . Тускуланские беседы (IV) – <i>прп.</i> <i>Иоанн</i> . Лествица (фрагм.), Кони, Плевако. [<i>Цезарь</i> . Записки о Галльской войне]	4. а) Времена глагола, сопоставление с глагольной системой церковнославянского языка. В) Наука (медицина, астрономия, география, механика) γ) <i>Софокл</i> . Царь Эдип – <i>Corneille</i> . <i>Œdipe</i> (fragm.) [<i>Эсхил</i> . Орестея]
5. а) Синтаксические обороты. Сопоставление с синтаксическими оборотами в современных языках. В) <i>Рах Романа</i> . Г) <i>Вергилий</i> . Энеида. IV, VI – <i>Dante</i> . <i>La divina</i> <i>commedia</i> (fragm.). [<i>Вергилий</i> . Эклоги]	5. а) Синтаксические обороты, сопоставление с синтаксическими оборотами в церковнославянском языке. В) Философия (Аристотель, стоики, эпикурейцы) γ) <i>Еврипид</i> . Ипполит – <i>Racine</i> . <i>Phèdre</i> (fragm.) [<i>Платон</i> . Федон]
6. а) Конъюнктив, сопоставление с наклонениями в современных языках [герундий, герундив]. В) Римский быт. Г) <i>Гораций</i> . Оды – <i>Pierre de Ronsard</i> (fragm.) [<i>Овидий</i> . Метаморфозы (X, 243-297)]	6. а) Конъюнктив и оптатив, сопоставление с соответствующими наклонениями в церковнославянском языке. В) Афинский быт. Г) <i>Аристофан</i> . Лягушки – <i>E. Pound</i> . Canto II [<i>Менандр</i> . Брюзга. <i>Феокрит</i> . Идиллии]
7. а) Древнееврейский язык и Ветхий Завет β) Переводы Библии. Блаж. Иероним. Г) Бытие – <i>Milton</i> . <i>Paradise Lost</i> (fragm.) [<i>Апулей</i> . Золотой осёл (IV, 28–VI, 24)]	7. а) Новозаветный корпус. В) История раннего христианства. Г) Евангелие от Марка – <i>Достоевский</i> . Братья Карамазовы (фрагм.) [<i>Плутарх</i> . Ликург]

Структура занятия: текстовая составляющая.

1-й уровень.

α) Язык.

β) Наука и тексты.

Гиппократ (о жидкостях): <...> ἐν τῷ ἀνθρώπῳ τότε μὲν τὸ φλέγμα ἰσχύει, τότε δὲ τὸ αἷμα, τότε δὲ ἡ χολή, πρῶτον μὲν ἡ ξανθή, ἔπειτα δ' ἡ μέλαινα καλεομένη (*Hipp. De nat. hom.* 7).

Аристарх Самосский (о движении Земли): τὰ μὲν ἀπλανέα τῶν ἄστρον καὶ ὁ ἥλιος μένει ἀκίνητος, ἡ δὲ γῆς περιφέρεται περὶ τὸν ἥλιον (cf.: *Archim. Aren.* Vol. II, 135).

Эратосфен (о длине меридиана): Καὶ οὕτω καὶ ἀπὸ τούτου γνώριμον γίνεται, ὅτι πέντε καὶ εἴκοσι μυριάδων ἐστὶν ὁ μέγιστος τῆς γῆς κύκλος (*Cleom. De mot. circ. corp. cael.* 102).

Архимед (об измерении объёма тел): <Ἀρχιμήδης> λουόμενος ἐκ τῆς ὑπερχύσεως ἐννοήσας τὴν τοῦ στεφάνου μέτρησιν οἷον ἐκ τινος κατοχῆς ἢ ἐπιπνοίας ἐξήλατο βοῶν *Εὐρηκα*, καὶ τοῦτο πολλάκις φθεγγόμενος ἐβάδιζεν. Οὐδενὸς δ' ἀκηκόαμεν οὔτε γαστριμάργου περιπαθῶς οὕτως *Βέβρωκα* βοῶντος οὔτ' ἐρωτικοῦ *Πεφίληκα* <...> (*Plutarchus. Non posse suaviter vivi secundum Epicurum*, 1094b-c).

Ταβλίτσα 2

Βρέμενα γλαγόλα

tempus	activum	medium	passivum
Praesens	λύ-ω	λύ-ο-μαι	
futurum I	λύ-σ-ω	λύ-σ-ο-μαι	λυ-θή-σ-ο-μαι
imperfectum	ἔ-λυ-ο-ν	ἐ-λυ-ό-μην	
aoristus I	ἔ-λυ-σα	ἐ-λυ-σά-μην	ἐ-λύ-θη-ν
perfectum	λέ-λυ-κα	λέ-λυ-μαι	

Ταβλίτσα 3

Γλαγόλννε οκοννάτνια

personae	praesens, futurum I		imperfectum, aoristus I, perfectum	
	activum	medium / passivum	imp., aor., perf. activi, aor. passivi	imp., aor. medii / passivi
Я	-ω	-μαι	-ν / □	-μην
Ты	-εις	-η	-ς	-ου / -ω
Он	-ει	-ται	-ε(ν) / □	-το
Мы	-μεν	-μεθα	-μεν	-μεθα
Вы	-τε	-σθε	-τε	-σθε
Они	-ουσι(ν)	-νται	-(σα)ν / -σι(ν)	-ντο

γ) Λιτєратура.

Софокл: aetas Sophoclea, curriculum vitae, opera quae supersunt.

«Ἐδίπ царь»: http://lib.ru/POEEAST/SOFOKL/sofokl3_1.txt (пер. Ф. Ф. Зелинского)
<http://lib.ru/POEEAST/SOFOKL/edip.txt> (пер. С. В. Шервинского)

2-й уровень.

α) Язык.

Ταβλίτσα 4

Βρέμενα γλαγόλα (πρoδoλγένηε)

tempus	activum	medium	passivum
Plusquamperfectum	ἔ-λε-λύ-κει-ν	ἐ-λε-λύ-μην	
Аорист у verba liquida	ἔ-φην-α	ἐ-φην-ά-μην	
aoristus II	ἤγαγ-ο-ν	ἤγαγ-ό-μην	
аорист корневой	ἔ-γνω-ν		

Ταβλίτσα 5

Βτoρoε σπρῆγένηε

praesens	δί-δω-μι	τί-θη-μι	ἴ-στη-μι	ἴ-η-μι
futurum	δώ-σ-ω	θή-σ-ω	στή-σ-ω	ἦ-σ-ω
aoristus act.	ἔ-δω-κα	ἔ-θη-κα	ἔ-στη-σα «я поставил» ἔ-στη-ν «я встал»	ἦ-κα
perf. act.	δέ-δω-κα	τέ-θει-κα	ἔ-στη-κα	εἶ-κα
perf. m/p	δέ-δο-μαι	τέ-θει-μαι	ἔ-στα-μαι	εἶ-μαι
aor. pass.	ἐ-δό-θη-ν	ἐ-τέ-θη-ν	ἐ-στά-θη-ν	εἶ-θη-ν
перевод	«давать»	«κλάττ»	«στίτ»	«πoсылать»

Соπoстῆвление дрєвнєгрєчєского и цєркoвнoслῆвῆнского аориста.

β) Науκa.

Γαλέν (o заκαλίветннн): τοιoῦτον γάρ τοι συμβῆννε εἰκεν ἡμῖν εἰς τὴν ψυχρῆν δεξῆμενῆν εἰσιoῦσιν ἐπὶ τοῖς βῆλανεῖοις, οἶόν τι καὶ τῆ τοῦ σιδῆρου βῆφῆ καὶ γάρ ψυχόμεθα καὶ τονoῦμεθα, καθῆπερ ἐκεῖνος, ἐπειδῆν διῆπυρος γενομένοσ εἰμβῆπτηται τῶ ψυχρῶ (Galen. De meth. med. X. Vol. 10, p. 717).

Филолай (о центральном огне): <...> τὸ μὲν πῦρ μέσον (τοῦτο γὰρ εἶναι τοῦ παντὸς ἐστίαν), δευτέραν δὲ τὴν ἀντίχθονα, τρίτην δ' ἦν οἰκοῦμην γῆν (*Ps.-Plut. Plac. phil.* 895e).

Пифей (о Крайней Фуле): τὰ περὶ τῆς Θούλης καὶ τῶν τόπων ἐκεῖνων, ἐν οἷς οὔτε γῆ καθ' αὐτὴν ὑπῆρχεν ἔτι οὔτε θάλαττα οὔτ' ἀήρ, ἀλλὰ σύγκριμά τι ἐκ τούτων πλεύμονι θαλαττίῳ ἑοικός (*Polyb. Hist.* XXXIV, 5, 4). Pleumon thalattion – морское кишечнополостное животное из семейства медуз студенистой консистенции.

Архимед (о рычаге): δός μοι, ποῦ στῶ, καὶ κινῶ τὴν γῆν (Fr. 15).

γ) Литература.

Софокл о себе (*Aristot. Poet.* 1460b33–34). Аристотель о Софокле (*Aristot. Poet.* 1448a25–28; 1449a18–19; 1455a16–18). Фриних о Софокле (*Phrynich. Fr.* 31).

Таблица 6

Сопоставление текстов

Lege et confer:	
<p><i>Oιδίπους</i> Ἴὼ φίλος, σὺ μὲν ἐμὸς ἐπίπολος ἔτι μόνιμος ἔτι γὰρ ὑπομένεις με τὸν τυφλὸν κηδεύων. Φεῦ φεῦ, οὐ γάρ με λήθεις, ἀλλὰ γιγνώσκω σαφῶς, καίπερ σκοτεινός, τὴν γε σὴν αὐδὴν ὁμῶς. <i>Χορός</i> Ὡ δεινὰ δράσας, πῶς ἔτλης τοιαῦτα σὰς ὄψεις μαρᾶναι; τίς σ' ἐπῆρε δαιμόνων; <i>Oιδίπους</i> Ἀπόλλων τάδ' ἦν, Ἀπόλλων, φίλοι, ὁ κακὰ κακὰ τελεῶν ἐμὰ τάδ' ἐμὰ πάθεα. Ἐπαισε δ' αὐτόχειρ νιν οὔτις, ἀλλ' ἐγὼ τλάμων. Τί γὰρ ἔδει μ' ὀρᾶν, ὅτῳ γ' ὀρῶντι μηδὲν ἦν ἰδεῖν γλυκύ; (<i>Sophocles. Oedipus Tyrannus</i>, 1321–1335). Глоссарий. ἰὼ <i>увы</i> κтл.</p>	<p><i>Œdipe</i>: Vous voulez que le ciel, pour montrer à la terre Qu'on peut innocemment mériter le tonnerre, Me laisse de sa haine étaler en ces lieux L'exemple le plus noir et le plus odieux! Non, non: vous le verrez demain au sacrifice Par le choix que j'attends couvrir son injustice, Et par la peine due à son propre forfait, Désavouer ma main de tout ce qu'elle a fait. (<i>Corneille. Œdipe</i>, 1857–1864).</p>

Таблица 7

Атрибуция стихотворных отрывков и их соотношение с трагедиями Софокла

Эдип царь	«Ὁ malheureuse reine ! ô destin que j'abhorre!»
Эдип в Колоне	«Постой, дочь нежная преступного отца! Опора слабая несчастного слепца!»
Антигона	«Ceux qu'on nenterre pas errent éternellement sans jamais trouver de repos».
Аякс	«se entró por medio del escuadrón de las ovejas, y comenzó de alanceallas con tanto coraje y denuedo como si de veras alanceara a sus mortales enemigos».
Филоктет	«Were you shipwrecked?» «Nay, mate,» said he; «marooned.» <...> he had found the treasure; <...> he had carried it <...> to a cave he had <...>
Электра	«<...> ich bin das hündisch vergossene Blut des Königs Agamemnon!»
Трахинянки	«Я в память дивного Геракла / Сперва отдам себя костру».

(Ответы: *Гумилёв Н. С.* В пустыне; *Озеров В. А.* Эдип в Афинах; *Anouilh J.* Antigone; *Cervantes M. de.* Don Quijote de la Mancha; *Hofmannsthal H. von* Elektra; *Stevenson R. L.* Treasure island; *Voltaire F.-M.* Œdipe.)

Вопросы по теме:

а) 1. Из рассказа «Случай с классиком» узнаем, что Ваня Оттепелев получил двойку на экзамене по греческому языку, так как допустил ряд ошибок. Он, в частности, образовывая будущее время от глагола «φερο», сказал вместо «ойсомай» «опсомай». От какого глагола Ваня образовал futurum?

2. «Забываю тягости и горести, / И меня преследует вопрос: / Приращенье нужно ли в аористе / И какой залог *пенайдевкас*»?

β) 1. Назовите пять правильных многогранников.

2. Какие черты сближают описание Крайней Фулы у Пифея с незаконченным романом В.В. Набокова «Ultima Thule».

3. Решите апории Зенона.

γ) 1. Можно ли назвать убийство Лаия πρὸς τριπλαῖς ἀμαξιτοῖς (*Soph. Oed. tyr.* 730) «тривиальным»?

2. Почему Софокл назвал свою трагедию «Эдип-тиран»?
3. Какой относящийся к медицине факт объединяет «Илиаду» и «Эдипа-царя»?
4. В чём символическая разница между слепотой Тиресия и Эдипа?

Заключение

Подводя итог, отметим, что «Руководство», кроме культуртрегерских, имеет ещё одну более общую цель: помочь осуществить синтез греческих и латинских, языковых и культурных, античных и современных реалий и сформировать целостную картину мира в век дискретности и «клиповости», а также научить воспринимать сложные, длинные тексты. «Руководство» представляет собой, с одной стороны, самодовлеющий двухуровневый учебный комплекс, предназначенный для студентов гуманитарных специальностей; с другой стороны, оно может служить пролегоменами к более основательному освоению античной и современных европейских культур, осуществляемому самостоятельно или в рамках магистратуры в вузах, имеющих кафедры классической филологии.

Список литературы

1. Бондарь Л.Д. Древние языки и культуры: учебное пособие для бакалавров. Санкт-Петербург: Изд-во «СПб. академ. ун-т», 2016. 192 с.
2. Верещагина А.В. К вопросу об опыте составления словарей латинских и греческих заимствований в русском языке // Национальные коды европейской литературы в диахроническом аспекте: античность – современность. 2018. С. 101–114.
3. Заболотный В.М. Древние языки и культуры (латинский язык). Учебно-методический комплекс. Москва, 2007. 126 с.
4. Клесова С.В. Древние языки и культуры. Рабочая программа дисциплины. Красноярск, 2016. 55 с.
5. Котлярова Т.Я. Древние языки и культуры (учебное пособие) // Международный журнал экспериментального образования. 2015, № 5. С. 245–246.
6. Славягинская М.Н. Учебник древнегреческого языка. Изд. 2-е, испр. и доп. Москва: Филоматис, 2003. 620 с.
7. Шелховская Н.И. Древние языки и культуры в системе гуманитарного образования // Вестник Челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2010. № 47. С. 168–173.
8. Шичалин Ю.А. О пользе и необходимости классического образования // Вопросы литературы. 2006. № 5. С. 304–320.

Bratukhin A. Yu.

*Doctor of Philology, Associate Professor,
Department of World Literature and Culture,
Perm State University*

ENCHIRIDION IN ANCIENT LANGUAGES AND CULTURES: RATIONALE, STRUCTURE, MATERIAL

In textbooks on the discipline "Ancient languages and cultures" the focus is either on the language or on the culture. The article suggests the integrative structure of the study guide, which contributes to the integrated perception of the information about ancient culture, science, and history, as well as the acquisition of essential grammars of classical languages and the elements of Ancient Hebrew and Church Slavic. An important part of such a study guide is language and cultural correlations found in more recent epochs.

Keywords: ancient Greek, Latin, ancient literature and culture, history of Ancient Greece and Rome, classic intertext.

УДК 821

Галимьянова Ксения Римовна

Бакалавр, факультет современных иностранных языков и литератур,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15.
Тел.: 8 (342) 2396 290
E-mail: x.galimyanova@gmail.com

Бочкарева Нина Станиславна

Доктор филологических наук, профессор кафедры мировой литературы и культуры,
Пермский государственный национальный исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15.
Тел.: 8 (342) 2396 290
E-mail: nsbochk@mail.ru

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ГРАФИЧЕСКОГО РОМАНА МАВИЛА «КИНДЕРЛАНД»
В МЕТОДИЧЕСКИХ РАЗРАБОТКАХ ГЕРМАНИИ И ПОЛЬШИ**

В статье представлен сравнительный анализ методических разработок Германии и Польши, направленных на изучение немецкого языка и литературы на основе графического романа Мавила «Киндерланд». Во введении дается обзор литературы по истории и теории комикса и графического романа. В выводах отмечаются общие методические приемы и тенденциозный подход к истории ГДР в обеих разработках, а также различия в целях (методика Германии рассматривает графический роман как литературный жанр, а методика Польши в основном направлена на вербализацию изображений).

Ключевые слова: комикс, графический роман, учебно-методический комплекс, литература, немецкий язык.

Введение

Традиция рассказов в картинках восходит к XVI и XVII вв., когда в Валенсии и Барселоне начали продавать пересказы жития святых в сериях небольших гравюр, отпечатанных на листках цветной бумаги – «аллилуи» [Садуль, 1958]. С. Макклауд в работе «Понимание комикса. Невидимое искусство» в качестве точки отсчета предлагает взять напечатанный в 1731 г. «изорассказ» У. Хогарта «Карьера проститутки» [Макклауд, 1993, с. 16]. Отцом современного комикса во многом стал Р. Тёпфер, чьи сатирические рассказы в картинках «Приключения мистера Обадаи Олдбака» уже с середины XIX в. использовали рамки кадров и взаимосвязанные комбинации текста и рисунков [Там же, с. 17].

С появления в 1895 г. известного Желтого Малыша (YellowKid), созданного Р.Ф. Аутколтом, началась всеобщая комиксомания, сначала охватившая Соединенные Штаты, а затем перекинувшаяся в Европу и Южную Америку [Садуль, 1958]. Историю комиксов XX в. разделяют на несколько периодов [Волков, Кутузов, 2017, с. 13–19]. В настоящее время многие комиксы подвергаются экранизации, а технологии работы над их созданием вышли на качественно новый уровень.

Основная часть

Д. Кунзл определял комикс как «последовательность отдельных изображений» в средствах массовой информации, которая «рассказывает историю, являющуюся как моральной, так и актуальной», посредством «преобладания изображений над текстом» [Kunzle, 1973, p. 2]. С. Макклауд предложил определение комиксов, ставшее классическим: «Иллюстративные и другие изображения, сопоставленные рядом в продуманной

последовательности для передачи информации и / или получения эстетического отклика от зрителя» [Макклауд, 1993, с. 20]. Р.С. Харви называет комиксами «иллюстрированные повествования или экспозиции, в которых слова (зачастую вписанные в картинку при помощи текстовых пузырей) обычно добавляются значениям изображениям и наоборот» [The Language of Comics, 2001, p. 76].

Термин «графический роман» был введен Р. Кайлом в 1964 г. в небольшой газетной статье о будущем комиксов. Первым графическим романом считают «Контракт с Богом» У. Айснера, который популяризовал термин с целью продвинуть своё произведение. В 1988 г. была учреждена премия Айслера, вручаемая на ежегодной встрече представителей искусства комиксов «Comic-Con».

Основное отличие графического романа от комикса заключается в объеме произведения, а также ориентации на взрослую аудиторию посредством рассказа более сложной с содержательной точки зрения истории. Графический роман можно понимать и как развитие комикса в направлении повествовательного и изобразительного усложнения. Однозначного отношения к термину «графический роман» нет, например, исследователь Д. Стейн считает термин «графический роман» маркетинговым, претендующим на определенную степень «литературности» [Stein, 2015, p. 425].

М. Шмитц-Эманс подчеркивает, что даже в середине XX в. критики относились к комиксам с подозрением, подвергали их цензуре и запретам, потому что комиксы считались тривиальным чтением для полуграмотных, а также опасными произведениями для молодого поколения, препятствующими развитию настоящего навыка чтения [Schmitz-Emans 2015, S. 172]. Графический роман выводит комикс на новый уровень, поднимает его авторитет.

Художник комиксов Маркус Витцель, использующий псевдоним «Мавил» (Mawil), родился в 1976 г. в центре Восточного Берлина. Мавилу неоднократно присуждают независимую премию в области рисованных историй ICOM, например, за выпускную работу «Wir können ja Freunde bleiben» («Давай останемся друзьями»), по которой был создан дидактический материал. В настоящее время Мавил работает комиксистом для газет и журналов, публикует собственные альбомы комиксов (графические романы). Творчество Мавила привлекает внимание читателей и заслуживает одобрительные отзывы критиков благодаря доверительному языку автора, которым он рассказывает о своих личных переживаниях.

Большинство произведений Мавила являются автобиографическими. Книга «Kinderland» вышла в 2014 г. в берлинском издательстве «Reprodukt» и в том же году получила награду «Max-und-Moritz-Preis» за лучший немецкоязычный комикс. Исследователи справедливо называют его «графическим романом». Сюжет связан с Восточным Берлином в последние месяцы перед падением Берлинской стены. Главные герои – Мирко Ватцке, ученик 7 класса, испытывающий сложности в общении со сверстниками, и новенький из параллельного класса Торстен Масловски, отец которого эмигрировал в ФРГ.

«Киндерланд» – история о дружбе и сложностях взросления, о пионерских собраниях и службе в церкви, о «пропавших» на Западе и несостоявшемся турнире по настольному теннису.

Цель нашей статьи – провести сравнительный анализ двух немецкоязычных методических разработок по графическому роману Мавила «Киндерланд».

Первый методический комплекс предназначен для учеников 7–8 классов немецких школ. Материалы созданы в рамках семинара магистров «Современная международная литература для детей и молодежи» под руководством доцента Клаудии Маас (ClaudiaMaas), проводимого в Свободном университете Берлина в 2014 г. [Unterrichtsmaterialien, 2015].

Методический комплекс представлен в 5 уроках и предназначен для «введения» в графический роман «Киндерланд». Содержательно-тематические акценты – главные герои Мирко и Торстен, проблемы социальной и политической ситуации в ГДР, графический роман как жанр. Указывается цель каждого урока, планирование времени и оборудование.

Для уроков должен быть доступен компьютер с выходом в Интернет и проектор или интерактивная доска. Предлагаются многообразные методические приемы: составление ассоциогаммы о книге на основе заголовка и обложки; заполнение анкеты об авторе на основе видео и информационного текста; групповая игра-головоломка «карусель экспертов» для более детальной характеристики героев и рассмотрения отдельных тем и многие другие.

Используется методика предчтения, которая предшествует собственной интерпретации прочитанного материала и заранее расставляет акценты в восприятии романа. Выбор тем отмечен политической направленностью, например, «Flucht in den Westen» («Побег на Запад»), «Kirche in der DDR» («Церковь в ГДР»), «Die Stasi» («Штази») или «Sozialismus und Bildungssystem» («Социализм и образовательная система»).

Таким образом, внимание учащихся фокусируется на политической стороне жизни общества, что способствует, в том числе, формированию негативного образа ГДР в результате манипуляционного отбора тем и интерпретации не столько романа в целом, сколько отдельных панелей и интернет-источников на заявленные темы.

Вместе с тем, эта методика делает акцент на особенностях графического романа как особой форме рассказа, его драматургии и «концепции последовательности». Особое внимание уделяется разным проекциям героев, например, панорама, американский средний план, портрет, приближение или деталь. Кроме того, учащимся объясняют, что может быть применен кадр «Из-за плеча», который показывает представление из Я-перспективы читателя. Учитель демонстрирует характерные примеры на каждую особенность графического романа, например: пузыри с текстом, они же «филактеры»; звуковые эффекты – слова, написанные нестандартным шрифтом, для передачи звуков.

Для передачи движения используют так называемые «линии скорости», изображение тела на разных этапах движения внутри одной картинке, мысленное заполнение движением/действием пространства между панелями, называемое канавкой. В итоге учащимся предлагается самим написать текст об одном из эпизодов романа или нарисовать последовательность панелей.

Второй методический комплекс разработан институтом имени Гёте в Польше [Graphic Novels, 2016]. Автором методики является Мальгорцата Купис (Małgorzata Kupis). Методика предназначена для школьников и взрослых, изучающих немецкий язык, с уровнем А2-В1. Хотя эта методика имеет другую направленность, а именно, обучение иностранному языку, а не графическому роману как форме рассказа, многие моменты заимствованы из первой методики: обсуждение обложки романа и отдельных панелей, чтение лингвострановедческой информации, составление анкеты о героях и обсуждение содержания романа до его прочтения. В структуру методической разработки входят задания на работу до чтения, семь эпизодов романа, а также задания на знакомство с автором.

Основной акцент в данном методическом комплексе делается на вербализацию изображений, то есть не столько изучается вербальный язык романа, сколько используются рисунки как повод для тренировки языка учащихся. Из 45 представленных заданий 23 задания направлены на вербализацию изображений, что составляет 51 %. Только 7 заданий направлены на работу с языком романа, что в процентном отношении составляет 16 %. Остальные задания направлены на инсценировку предложенных эпизодов, заполнение схем или проведение дискуссий на заданную тему.

Данная методика уделяет особое внимание героям, их характеристикам и качествам личности, обстоятельствам их жизни, взаимоотношениям в классе или в семье, игре в теннис и школьной системе. Для выполнения заданий предлагается дополнительный набор лексики, вводимой в устную речь учащихся.

К анализу эпизодов привлекается большое количество панелей из романа и дополнительные источники информации, например, интервью с автором. Данная методика полезна для пополнения лексического состава, тренировки говорения как вида речевой деятельности и знакомства с эпохой раскола Германии.

Однако можно отметить расстановку политических акцентов с целью определенной пропаганды. Например, четко прослеживается заострение внимания на материальных благах Запада, тогда как Восток предстает местом с множеством проблем, хотя в романе эти материальные блага представлены весьма иронически и чувствуется ностальгия автора по собственному детству, которое прошло в ГДР.

Выбор эпизода «Русский язык у фрау Кранц» создает целый ряд проблем политкорректности и нравственного воспитания учащихся. Учительница по русскому языку подвергается в романе гротескной демонизации. Первое задание по анализу эпизода предлагает учащимся подобрать эпитеты для описания учительницы, со следующими правильными ответами: *unfreundlich* (недружелюбная), *gemein* (подлая), *streng* (строгая). Данный эпизод однозначно сформирует у учеников негативный образ учителя, причем именно русского языка, что может вызвать, во-первых, негативное отношение к России и русским, во-вторых, неуважение к учителям и людям вообще, которое часто приводит к трагическим последствиям, например, недавние события в Перми и других городах, еще раньше – события в США.

Заключение

Подводя итог, отметим, что обе исследуемые методики интересны, прежде всего, конкретными методическими приемами, которые используют их создатели. Их сходство объясняется некоторыми общими задачами и непосредственным влиянием первой методики на вторую. Во-первых, знакомство с автором и героями, которое начинается с обложки романа и дополняется информацией об авторе, которое достигается посредством составления анкеты об авторе и героях. Во-вторых, акцент на образах двух подростков, анализ их взаимоотношений, проводимый при помощи метода «карусель экспертов» и обсуждения эпизодов. В-третьих, социальная и политическая критика ГДР – привлечение аналитических статей из интернета и лингвострановедческой информации.

Обе методики предваряют прочтение романа, используют только отдельные панели и эпизоды, определяют довольно тенденциозную интерпретацию политической ситуации, хотя все время обращаются к мнению учащихся и создают иллюзию множественности точек зрения.

Различия обусловлены тем, что методика Свободного университета Берлина, предназначенная для носителей немецкого языка, акцентирует внимание на жанре графического романа, его поэтике, используя теорию комикса, кино и литературы и предлагая на практике применить полученные знания, то есть написать текст или нарисовать панели для продолжения истории.

Методика института им. Гете в Польше предназначена для изучения немецкого языка как иностранного. В графическом романе Мавила представлен разговорный язык, с большим количеством сокращений, разговорных идиом, которые пригодятся изучающим язык в реальной ситуации общения. Но более 50 % методического материала направлено на вербализацию изображений путем введения дополнительной лексики.

Для русскоязычной аудитории, изучающей немецкий язык и/или литературу и культуру Германии, следует разработать методику, включающую в себя работу с жанром графического романа, его языком, литературным и историческим контекстом. На наш взгляд, предлагать учащимся интерпретировать роман можно только после его внимательного прочтения.

Список литературы

1. Волков А.В., Кутузов К.С. Тайная история комиксов. Москва: Изд-во АСТ. 2017. 336 с.
2. Макклауд С. Понимание комикса: Невидимое искусство / Пер. с англ. В. Шевченко. Москва: Белое яблоко, 2016. 216 с. URL: <http://megascans.ru/komiksy/raznoe/makklaud-s-ponimanie-komiksa-nevidimoe-iskusstvo/> (McCloud, S. Understanding Comics: The Invisible Art. NY: Harper Collins Publishers, 1993. 224 p.

3. Садуль Ж. Всеобщая история кино. Том 2. Кино становится искусством. 1909-1914: в 6 т. / Пер. с фр. Е.М. Шишмарева Москва: Искусство, 1958. Т. 2. 506 с. URL: <https://coollib.com/b/260990> (дата обращения: 12.05.2018).

4. Graphic Novels im DaF-Unterricht oder Lesen mit allen Sinnen. Katowice, 2016. Goethe-Institut Polen, Autorin: Małgorzata Kupis. Mawil „Kinderland”. URL: <https://www.goethe.de/resources/files/pdf34> (дата обращения: 12.05.2018).

5. Kunzle D. History of the Comic Strip. Vol. 1. The Early Comic Strip. Berkeley: University of California Press, 1973. 411 p.

6. The Language of Comics: Word and Image / Ed. Robin Varnum and Christina T. Gibbons. Jackson: University Press of Mississippi, 2001. 222 p.

7. Mawil (Markus Witzel). Kinderland. Hamburg: Reprodukt, 2014. 294 S.

8. Schmitz-Emans M. Der erste Weltkrieg im Spiegel von Comics und Graphic Novels, Beobachtungen und Beispiel // Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов. Т. 12. М.: Языки славянской культуры, 2015. С. 172–187

9. Stein D. Comics and Graphic Novels // Handbooks of English and American Studies. 2015. Vol. 1. P. 420–439.

10. Unterrichtsmaterialien zur Vorbereitung einer Lesung mit Mawil „Kinderland ". Klasse 7–8. Diese Materialien wurden erstellt im Rahmen des MA – Seminars „aktuelle international Kinder – und Jugendliteratur“ – FU Berlin – Fachdidaktik Deutsch – Dozentin: Claudia Maaß. Unterrichtsmaterial: Christiane Altinel, Sarah Voßbeck, Maren Menze/ ilb 2015. 60 S.

Galimyanova K.R.

*Master Student,
Perm State University*

Bochkareva N. S.

*Doctor of Philology,
Department of World Literature and Culture
Perm State University*

INTERPRETATION OF THE GRAPHIC NOVEL "KINDERLAND" BY MAWIL IN THE TEACHING MATERIALS OF GERMANY AND POLAND

The article presents a comparative analysis of teaching materials in Germany and Poland, which are aimed at studying the German language and literature on the basis of the graphic novel "Kinderland" by Mawil. The introduction gives the review of literature on the history and theory of the comics and the graphic novel. In the conclusion much attention is given to general methodical techniques and a biased approach to the history of the GDR in both teaching materials, as well as differences in goals (Germany's methodology considers the graphic novel as a literary genre, and Poland's methodology is mainly aimed at verbalization of images).

Keywords: comic strip, graphic novel, teaching materials, German language, literature.

УДК 82/821.0

Костыря Алёна Владимировна

Старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

614990 г. Пермь, ул. Букирева, 15.

Тел.: 8(342) 239-62-83

E-mail: chern.av@hotmail.com

**СИКВЕЛ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОЛОГИИ ЛИТЕРАТУРЫ
И ЛИНГВОКОГНИТИВНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ:
«ЭММА» ДЖЕЙН ОСТЕН И ЭММЫ ТЕННАНТ**

Данное исследование посвящено проблеме вторичных текстов (сиквелов), созданных на основе оригинальных произведений. Феномен сиквела в современной массовой литературе представляет большой интерес для исследователей. Непроходящая мода на классику – одна из причин, побуждающих современных писателей искать вдохновение в творческом наследии таких авторов, как Джейн Остен. Механизм функционирования вторичных текстов рассматривается с точек зрения когнитивной семиотики и социологии литературы. В рамках первого подхода дается ответ на вопрос о возможности воспроизвести в сиквеле код текста предшественника. В рамках второго рассматривается феномен популярности сиквела в современной массовой культуре и литературе. Один из итогов статьи – выделение ключевого параметра успешной стилизации.

Ключевые слова: вторичный текст, сиквел, лингвокогнитивные исследования, когнитивная схема, речевой портрет, роман «Эмма» Джейн Остен, Эмма Теннант.

Введение

В настоящее время понятие вторичного текста значительно расширилось: он оказался включенным в лингвистическую, литературоведческую и даже культурологическую проблематику [Попова, 2016, с. 11]. Согласно словарю «Русская литература сегодня: Жизнь по понятиям», сиквел – это «термин, которым обозначают произведения, продолжающие сюжетные линии той или иной популярной книги». Все они – род литературной игры. Но одни «пишутся из энтузиастических соображений, чтобы продлить бытие героев культовых книг», а другие заказываются издателями, «которые стремятся выжать всю возможную выгоду из брендов <...>». Неудивительно, что «литературное сообщество и квалифицированное читательское меньшинство, как правило, относятся к сиквелам иронически или резко отрицательно» [Чупринин, 2007, с. 352].

В рамках нашей работы важно отметить, что классические произведения являются для современной литературы своего рода резервуаром, откуда многие писатели черпают вдохновение для создания сиквелов, стилизаций и работ в стиле фанфикшен. Причинами популярности вторичных текстов являются следующие факторы. Это ориентированность современной культуры на серийные формы (У. Эко), а также игровое использование классического наследия: интертекст из нарративных фрагментов, мозаика стилей, жанровых форм, мистификаций, ложных цитат, отсылок к несуществующим авторам [Черняк, 2012, с. 237].

Непроходящая мода на классику (которая значима даже в форме сиквелов) связана, как считают исследователи, с «усталостью» читателей от «очевидной грубости современной жизни» [Troost, 2001, р. 4]. Проблема функционирования вторичных текстов сегодня включается в широкий контекст социологии культуры, и социологии литературы в частности [Черняк, 2005, с. 2]. Однако для лингвокогнитивных и семиотических исследований фокус анализа вторичных текстов связан с ответом на вопрос, насколько осознанно создатель

сиквела играет со стилистическим кодом «оригинала». Написать «продолжение» романа – значит не просто продолжить его сюжет с той точки, где автор его закончил, но и воспроизвести идиостиль автора, то есть, в каком-то смысле, стать им.

Основная часть

В рамках данной статьи мы ставим рядом романы «Эмма» («Emma») Джейн Остен и «Эмма влюблена» («Emma in love») Эммы Теннант, где второй является сиквелом первого. Цель сопоставления – ответ на вопрос, сохраняет ли сиквел остеновский способ кодирования информации – её стилистический ключ. Эта когнитивная операция крайне желательна для автора сиквела, даже если он осознанно не формулирует её для себя. Ведь точное воспроизведение стиля оригинала обеспечивает культурную узнаваемость текста – его коммуникативную успешность.

Несколько слов о самих романах и их авторах. Роман «Эмма» («Emma», 1815) [Austen, 2003] считается вершиной творчества Джейн Остен, ярчайшим образцом ее комического письма. Тема романа – самообман. Читателю дается возможность проследить за переменами, которые происходят с очаровательной Эммой, превращающейся из высокомерной самовлюбленной юной вершительницы судеб в смиренную, раскаявшуюся барышню, готовую выйти замуж за человека, который способен защитить ее от ее собственных ошибок. Сама Д. Остен, ушедшая из жизни 200 лет назад, переживает в современной Британии и за её пределами пик своей популярности.

Сиквел к роману «Эмма» был написан английской писательницей Эммой Теннант [Tennant, 1996]. Она известна на родине как автор текстов в постмодернистском стиле с элементами фэнтези (например, роман «Sylvia and Ted» в жанре художественная фантастика) [Tennant, 2001]. Её перу принадлежат переосмысление «Странной истории доктора Джекила и мистера Хайда» Р. Стивенсона [Tennant, 1992] и продолжение романа Д. Остен «Гордость и предубеждение» (роман «Пемберли») [Tennant, 2006].

Сиквел «Emma in love» повествует о событиях спустя четыре года после свадьбы главных героев Эммы Вудхауз и мистера Найтли. Мистер Вудхауз и старшая сестра умерли, и теперь на Эмму возлагается задача по воспитанию племянников. Она пытается совместить это с новым желанием устроить судьбу Джейн Феирфакс, чья свадьба с Фрэнком Черчил, задуманная Остен в оригинальной «Эмме», так и не состоялась.

Методологически работа выполнена в рамках когнитивно-семиотического подхода, используемого для сопоставительного анализа стилистических кодов оригинального романа и его сиквела. Для когнитивистики понятие код соотносимо с понятием когнитивная схема. К когнитивным схемам мы относим, например, характер актуализации локусов в тексте, способ создания визуальных и речевых портретов персонажей.

Портрет персонажа – это описание его наружности: телесных, природных и, в частности, возрастных свойств (черты лица и фигуры, цвет волос), а также всего того в облике человека, что сформировано социальной средой, культурной традицией, индивидуальными особенностями (одежда и украшения, прическа). Портрет может фиксировать также характерные для персонажа телодвижения и позы, жест и мимику, выражение лица и глаз. Что касается речевого портрета, то словарь лингвистических терминов дает следующее его определение: речевая характеристика персонажей (речевой портрет) – это особый подбор слов, выражений, оборотов речи и т. д. как средство художественного изображения действующих лиц литературного произведения [Ахманова, 2004, с. 571].

Перейдём к сопоставительному анализу двух произведений по следующим параметрам: актуализация визуального портрета персонажей и их речевые портреты. В новой «Эмме», как и в оригинале, главные персонажи актуализируются через манеру говорить (способ употребления языка). И Остен, и Теннант практически ничего не говорят об их внешности, манере одеваться и т.д. Это связано с тем, что, во-первых, для Остен была важна психология человека, его внутренний мир, а не то, как он выглядит. Во-вторых, в Англии XIX столетия

существовал чёткий социальный стандарт того, как должны выглядеть джентльмен, леди, человек низкого социального статуса и т.д. Вот причина, почему, с семиотической точки зрения, персонажи в обоих романах функционируют как иконы-схемы.

Речевое поведение героев актуализируется в романе Остен двумя способами: во-первых, непосредственно через манеру речи персонажей, которая проявляется в диалогах; во-вторых, через указания самой Остен о характере персонажа, психологии его поведения, эмоциональном состоянии и т.д., которые также могут рассматриваться как скрытые характеристики речевого портрета.

На основе сравнения авторских указаний в оригинале и сиквелемы выяснили, что Д. Остен описывает мистера Найтли через лексику с положительной коннотацией, что коррелирует с его образом жизнелюбивого и спокойного джентльмена: *beautiful, mild, great, tolerably well* и т.д. Вот пример ёмкого описания в самом начале романа, которое задаёт тон отношения читателя к герою, располагает нас к нему:

«...*a sensible man about seven and thirty, was not only a very old and intimate friend of the family... was a frequent visitor and always welcome*»;

– «*Mr. Knightley had a cheerful manner which always did him good*» [Austen, 2003].

Теннант также пытается дать лаконичное описание характера мистера Найтли, заменяя, однако, положительные характеристики, благодаря которым мы «влюблялись» в героя с первых строк на противоположные, отталкивающие – *roared, dictated, said gravely, continued with a magisterial air* и т.д.:

«*Mr. Knightley after thirty eight years as a bachelor, dictated without a thought to his young wife*» [Tennant, 1996].

Теннант также даёт свое видение персонажа в его новом статусе супруга и эта его дескрипция носит отрицательный характер, поскольку у мистера Найтли появляется такая черта характера, как мнительность, которой не было в оригинальной «Эмме»:

«*It seemed Mr. Knightley had an idea that wives were intent on ruining their husband's homes; and for all Emma's protestations ... he clearly did not in the slightest believe her*» [Tennant, 1996].

Эмма из жизнерадостной спокойной девушки превращается в раздражительную особу, для которой характерны отсутствие контроля над чувствами, резкая смена эмоций, обреченность и разочарование, чувство ущемленной гордости, притворство и крайняя чувствительность. Текст продолжения изобилует описанием подобных смен настроения, что совершенно не вяжется с её манерой поведения в оригинале. Хотя поначалу Теннант пытается копировать «код» оригинального текста практически слово в слово, уже здесь намечается разница между двумя Эммами, и эта разница, по-видимому, – несчастливый брак. Сравним:

«*Emma Woodhouse, handsome, clever, and rich, with a comfortable home and happy disposition, seemed to unite some of the best blessings of existence; and had lived nearly twenty-one years in the world with very little to distress or vex her*» [Austen, 2003].

«*Emma Knightley, handsome, **married** and rich, with a comfortable home and a **dotting husband**, seemed to unite some of the best blessings of existence; and had lived nearly **four** years **since her marriage** with very little to distress or vex her*» [Tennant, 1996].

Мы также встречаем подобное описание автором сиквела мыслей героини:

«*Emma did on occasion wonder whether married life was destined to be a succession of captured confidences with friends...*» [Tennant, 1996].

Благодаря таким авторским указаниям на состояние героини мы понимаем, что муж и жена несчастны в браке. В комментарии улавливается обречённость и бессилие – совершенно новые состояния для Эммы. Быть может это бессилие выливается в эмоциональную неустойчивость и раздражённость героини, примеры которой встречаются в тексте повсеместно:

– «*She did so with the effort of concealing her **annoyance***»;

– «*Emma blushed with **vexation***» [Tennant, 1996].

Речевой портрет Эммы в сиквеле, как и в оригинале, актуализируется за счет диалогов, но, как уже было сказано выше, перед нами совсем другой персонаж по причине лексики с негативной коннотацией.

Рассмотрим далее такой параметр речевого портрета, как модальность речи. В оригинале мистеру Найтли свойственен оптимизм, сочувствие по отношению к слабым, лёгкая ирония, честность, беспристрастность и прозорливость, тогда как в продолжении мы видим примеры его чрезмерной строгости, недовольства и отсутствия деликатности в отношении Эммы; на смену участию часто приходит резкость, ирония меняется на злую усмешку и упреки. Сравним:

– «*How did you all behave? Who cried most?*» [Austen, 2003].

– «*“Ah, now we have it”, roared Mr. Knightley, “a lovely young lady may well tip the balance here for brother John!”*» [Tennant, 1996].

Далее мы сопоставили оригинал и сиквел на основании таких характеристик, как частотная лексика, а также идентифицирующие обороты. В оригинале в речи мистера Найтли часто встречаются отрицательные местоимения для усиления смысла сказанного:

– «*There will be nothing to be borne*»;

– «*She has been taught nothing useful*» [Austen, 2003].

Это авторское указание на то, что мистеру Найтли свойственна категоричность, то есть легко считываемый «код» его поведения. Найтли уверен в себе и знает, о чем говорит. Также мы находим в тексте Остен несколько примеров употребления вводной фразы «*depend upon it*»:

– «*Depend upon it, Emma, a sensible man would find no difficulty in it*»;

– «*Depend upon it, Elton will not do...*» [Austen, 2003].

Перевод этой фразы, звучит как «можете быть уверены», и, следовательно, Остен таким образом придаёт уверенность словам мистера Найтли. Как уже было сказано, данному персонажу характерна прозорливость. Через подобные фразы («*depend upon it*») читатель считывает эту его черту. Ведь по ходу повествования мы всё больше и больше убеждаемся, что слову мистера Найтли действительно можно верить.

В сиквеле с целью придать герою категоричности и большего веса его словам автор использует повторы модального глагола *must* в пределах одного предложения, хотя мы не встречаем в его речи отрицательных местоимений, как это было у Остен. Как известно, в английском языке модальный глагол *must* может выражать: обязанность, долг, необходимость, основанные на собственном мнении говорящего. Другими словами, говорящий накладывает на себя обязательство сделать что-то в силу каких-то личных убеждений «должен, нужно, надо». Либо считает, что кто-то обязан что-то сделать (это необходимость, не навязанная внешними обстоятельствами, а личное мнение говорящего).

– «*We **must** leave Emma in peace – Mrs. Weston **must** come to her*» [Tennant, 1996].

В контексте всего повествования может возникнуть впечатление, что герой произносит подобные формулы для себя самого. Быть может, таким образом, он сам хочет поверить в свою правоту, поскольку часто она не очевидна, как для окружающих, так и для него самого.

Такая психологическая черта мистера Найтли, как уверенность, в сиквеле «Эмма влюблена», в отличие от оригинала, выражена через обилие фраз с существительным «*doubt*» и подобных по значению словосочетаний, которые мы относим к частотной лексике в его речи:

– «*I have no doubt*»;

– «*There is little doubt*» [Tennant, 1996].

Выражения уверенности здесь неэквивалентны друг другу, мы можем осуществить градацию этого состояния от «*There is little doubt*» и «*I have little doubt*» до «*I am sure!*» и «*I have no doubt*». Данные реплики мистер Найтли обращает не только к Эмме, но и практически ко всем персонажам романа: к своему брату Джону, миссис Вестон и другим. По задумке автора они, вероятно, должны были придавать вес его словам и дополнять его

психологический портрет, соответствуя его безапелляционной манере общаться. Однако при внимательном прочтении выявляются явные несостыковки в поведении мистера Найтли: дело в том, что он адресует подобные фразы разным героям, заставляя их поверить в диаметрально противоположные утверждения. Подобный логический абсурд вводит читателя в замешательство.

Ещё одно стилистическое отличие оригинала и сиквела – это употребление разных идентифицирующих оборотов (фраз и выражений, свойственных данному персонажу) одним и тем же героем. Например, в сиквеле мистру Найтли свойственно обилие реплик с местоимением *happy*, чего мы не находим у Остен:

- «*I am happy to say...*»;
- «*I am happy to place ...*» [Tennant, 1996].

Теннант также стремится придать мистру Найтли весёлость, ведь в оригинале этот герой – человек с весёлым нравом, ему свойственна лёгкость в общении с окружающими. Однако в сиквеле это более противоречивый и эмоционально неустойчивый персонаж. То же прилагательное *happy* подчас используется для передачи противоположного настроения:

- «*Don't imagine I am happy to hear that...*» [Tennant, 1996].

Как ни странно, эта характеристика вполне согласуется с канвой его поведения, поскольку в ходе повествования в сиквеле мы часто наблюдаем перемены в настроении мистера Найтли. Его отношение к Эмме, настроение в целом, иногда меняется на диаметрально противоположное буквально в пределах нескольких фраз (гнев на радость). Смена коннотаций в употреблении прилагательного *happy* не всегда очевидна для читателя. Истинное состояние героя нелегко уловить, оно остаётся трудно определимым даже для исследователя. В оригинале мистер Найтли если и выражает сомнение, то через глагол «seem»:

- «*He seems to have done his business*»;
- «*He does seem to have had some scruples*» [Tennant, 1996].

В сиквеле Теннант осуществляет это синтаксически. В речи героя мы находим большое количество разделительных вопросов. Традиционно вопрос подразумевает незнание, но если речь идёт о разделительном вопросе, ситуация немного иная. В большинстве случаев в английском языке автор такого вопроса знает ответ на него, просто он хочет переспросить собеседника, показать удивление или недоверие.

- «*You have forsworn the matchmaking..., have you not?*»;
- «*We decided against Mr. and Mrs. Cole, did we not?*» [Tennant, 1996].

Данный тип вопросов обращен, как правило, к супруге мистера Найтли, Эмме. Из этого следует вывод, о том, что он время от времени демонстрирует недоверие по отношению к ней, хочет получить от неё утвердительный ответ любым путём, вероятно, также, что тем самым он укрепляет свое влияние над Эммой.

В ходе анализа нами было выявлено, что в романе-продолжении мистер Найтли часто выступает в роли надзирателя и контролёра. Он постоянно проверяет Эмму, даже пытается подловить её на обмане.

Таким образом, автор логично использует подобный тип вопросов, который соответствует интенциям героя, его характеру. Однако это является нововведением Теннант, ведь у Остен мы не находим подобных обращений мистера Найтли к Эмме. Он не ставит под сомнение верность её слов – скорее, сомневается в её правоте в принципе. Его умственное превосходство Остен умело показывает через замечательные афоризмы мистера Найтли, в которых видится авторская точка зрения:

- «*Vanity working on a weak head, produces every sort of mischief*»;
- «*Better be without sense, than misapply it as you do*» [Austen, 2003].

К идентифицирующим оборотам мистера Найтли в оригинале также можно отнести предложения с модальным глаголом *would*. Данный глагол используется для выражения предположения, догадки, а также часто встречается в рассуждениях:

- «*It would not be a bad thing for her*»;
- «*It would do her good*» [Austen, 2003].

Как уже было сказано, мистер Найтли – герой, которому свойственна прозорливость. Можем предположить, что предложения с глаголом *would* являются своего рода грамматической метафорой через которую Остен транслирует читателю мысль о том, что догадки мистера Найтли верны, он, пожалуй, единственный, кто не ошибается. Как истинный джентльмен он вежливо и ненавязчиво сообщает о своих предположениях (глагол *would* также ассоциируется с использованием в более вежливых обращениях и просьбах по сравнению с остальными модальными глаголами). В сиквеле же мы практически не встречаем глагол *would*, вместо него в речи мистера Найтли используется модальный глагол *may*:

- «*But I may say...*»;
- «*The experiment may not succeed*» [Tennant, 1996].

Известно, что этот глагол употребляется носителями языка для выражения предположения, в правдоподобии которого говорящий не уверен. Это ещё раз подтверждает мысль о том, что в сиквеле мистер Найтли – это, в действительности, не слишком уверенный в себе человек. Он лишь хочет казаться таковым. Однако свойственный ему способ употребления языка его выдаёт.

Таким образом, сопоставительный анализ речевых портретов персонажей в двух текстах показал, что речевое поведение героев сиквела идёт вразрез с оригиналом Остен. На примере сравнения речевых портретов в оригинале и сиквеле мы видим, что автор продолжения хотя и пытается воспроизвести код оригинала, формально выполняя «внешние» требования (акцент на речевую характеристику героев, обилие диалогов), тем не менее, привносит значительные изменения во «внутреннее» содержание такого параметра когнитивной схемы, как речевой портрет. Более того, мы приходим к выводу, что Эмма и Найтли в сиквеле не тождественны, не идентичны героям Остен, хотя изначально предполагается, что сиквел – это продолжение жизненной истории тех же людей.

Сравнение речевых портретов мистера Найтли в оригинале и в сиквеле показало, что ни по одному из предложенных параметров нет однозначных соответствий. Авторы по-разному дают психологический портрет героев и по-разному актуализируют их речевые портреты в диалогах. Теннант, по всей видимости, не ставит цели воспроизвести идиостиль Остен, она весьма вольно (и, видимо, осознанно) играет со стилистическим кодом «оригинала». Можно сделать вывод о том, что именно эта причина предопределяет коммуникативную неуспешность этого сиквела.

Причиной многократного переиздания романов Джейн Остен в Британии и написания сиквелов к её текстам может быть желание сохранить национальные ценности в эпоху глобализации и всеобщей универсализации. Хотя тиражи, несомненно, говорят об успешности вторичных текстов среди читательской аудитории, анализ форумов, посвящённых Джейн Остен и таких сайтов, как Goodreads.com, привел нас к интересному выводу. Публика, читающая классику, оказывается довольно искушённой, и многие читатели требовательно и бережно относятся к сохранению «стиля Остен».

Успешность сиквелов, в их понимании, включает не только слепое копирование персонажей, но подразумевает также актуализацию их речевых портретов, сохранение идиостиля автора, известного своей тонкой иронией, недосказанностью, что так характерно для английского национального характера. Хотя этого читатели осознанно или нет, но они «считывают» то, насколько код оригинала прослеживается во вторичном тексте.

На примере взятого нами сиквела Эммы Теннант «Эмма влюблена» видно, насколько стилистически неуспешным может оказаться продолжение известного классического произведения. Ведь стилистически вторичный текст должен быть как можно ближе к оригиналу. Стилизацией следует считать произведение, в котором присутствуют все основные стилеобразующие параметры, выявленные в оригинальном произведении. Их отсутствие–

довод в пользу того, что перед нами не стилизация, а произведение по мотивам оригинала. Англоязычные читатели оставляют, в основном, негативные отзывы на продолжение «Эммы» на сайте Goodreads.com, говоря, что «роман воскрешает полюбившихся нам персонажей из Хайбери, но на этом всё сходство с романом Остен исчерпано...», «в книге нет сюжета и логики», «брак Эммы и мистера Найтли очень странный» и т.д. [Goodreads.com]. Неудивительно, что рейтинг этой книги среди читательской аудитории составляет 2,13 балла из 5 возможных, тем самым демонстрируя отсутствие спроса на данное произведение.

Наша оценка этого сиквела совпадает с мнением англоязычных читателей: его герои лишь отдалённо напоминают персонажей Джейн Остен. У Э. Теннант мистер Найтли и Эмма лишены живости и лёгкости, они ведут себя нелогично и неуклюже. Может быть причина в том, что автор сиквела и Д. Остен принадлежат разным эпохам и писали свои тексты в различных дискурсах. Вот почему персонажи Теннант говорят современным языком. Им, как личностям, присущи эмоциональность и неустойчивость, чего не было в романе Остен.

Заключение

Узнаваемость оригинального произведения осуществляется с помощью идентификации целого и частей прототипа и создания тем самым «второго плана» прочтения вторичных текстов [Кобылина, 1989, с. 8]. К основным параметрам успешной стилизации можно отнести следующее: положительное отношение к авторскому тексту, сохранность текста, стиля и темпа повествования и т.п. [Баранова, 2011, с. 70].

Феномен сиквела в современной массовой литературе, несомненно, представляет большой интерес для исследователей. Популярности вторичных текстов благоприятствуют культурные и художественные тенденции, связанные с широко понимаемым постмодернизмом, в том числе, не ослабевающая мода на интертекстуальность. Однако самое большое значение имеет бурное развитие массмедиа и коммерциализация искусства [Скубачевска-Пневска, 2011].

Создавая сиквелы, современные авторы, к сожалению, часто преследуют цель обогатиться и лишь эксплуатируют знакомые всем образы из классических произведений. Как ни странно, сиквелы всё же вносят в свой вклад в развитие культуры – ведь они способствуют популяризации чтения, пусть и за счёт великих творений прошлого. Они привлекают молодое поколение к чтению классики, к изучению литературы, истории, например эпохи Регентства, а также дают ощущение стабильности и близости к культурным корням.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд., стер. Москва: УРСС: Едиториал УРСС, 2004. 571 с.
2. Баранова Л.А. Некоторые особенности вторичных текстов и образы персонажей в интерсемиотическом контексте (на примере произведений О. Уайльда и Дж. Остен) // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 350. С. 69–73.
3. Кобылина М.Н. Языковые основы пародийного использования английского слова. Автореф. ... к. филол. н. Ленинград, 1989. 14 с.
4. Попова Ю.К. Межтекстовые отношения и их трансляция (на материале англоязычных постмодернистских художественных текстов и их переводов). Дисс. ... к. филол. н. Пермь, 2016. 210 с.
5. Скубачевска-Пневска А. Продолжение чужого произведения интертекстуальный жанр или форма культурного паразитизма? // Новый филологический вестник. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prodolzhenie-chuzhogo-proizvedeniya-intertekstualnyy-zhanr-ili-forma-kulturnogo-parazitizma> (дата обращения: 12.03.2018).
6. Черняк М.А. Феномен массовой литературы XX века: Монография. Санкт-Петербург: Изд-во «РГПУ им. А. И. Герцена», 2005. 308 с.
7. Черняк М.А. Филологическая игра как стратегия прозы XXI века // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 1. С. 236–239.
8. Чупринин С.И. Русская литература сегодня. Жизнь по понятиям. Москва: Время. 2007. С. 352–353.

9. Эко У. Инновация и повторение: Между эстетикой модерна и постмодерна // Философия эпохи постмодерна. Сб., пер. и реф. А.Р. Усманова. Минск: Красико-Принт, 1996. С. 57–63.
10. Austen J. Emma. Oxford: Penguin Classics, 2003. 474 p.
11. Tennant E. Emma in Love. NY: Paperback, 1996. 224 p.
12. Tennant E. Pemberley. NY: Paperback, 2006. 227 p.
13. Tennant E. Sylvia and Ted. NY: Henry Holt and Co, 2001. 192 p.
14. Tennant E. Two Women of London: The Strange Case of Ms Jekyll and Mrs Hyde. London: Faber & Faber, 1992. 121 p.
15. Tennant E. Emma in love. Goodreads. URL: https://www.goodreads.com/book/show/49768.Emma_in_Love (дата обращения 1.04.2018)
16. Troost L. Jane Austen in Hollywood / L. Troost, S. Greenfield. Lexington: The University Press of Kentucky, 2001. 248 p.

Kostyrya A. V.

*Senior Lecturer, Department of Linguistics and Translation,
Perm State University*

**SEQUEL IN THE CONTEXT OF SOCIOLOGY OF LITERATURE
AND LINGUISTIC AND COGNITIVE RESEARCH:
"EMMA" BY JANE AUSTEN AND EMMA TENNANT**

This research is devoted to the problem of secondary texts (sequels) created on the basis of original works. The phenomenon of the sequel in modern mass literature is of great interest to researchers. The impenetrable fashion for classics is one of the reasons why modern writers seek inspiration in the creative heritage of authors such as Jane Austen. The mechanism of functioning of secondary texts is considered from the point of view of cognitive semiotics and sociology of literature. The first approach answers the question of the possibility to reproduce the code of the predecessor in the sequel. The second part deals with the phenomenon of popularity of the sequel in modern mass culture and literature. One of the results of the article is to highlight the key parameter of successful styling.

Keywords: secondary text, sequel, linguocognitive studies, cognitive scheme, speech portrait, novel "Emma" by Jane Austen, Emma Tennant.

УДК: 811.111.09

Тарасова Наталья Сергеевна

Аспирант кафедры мировой литературы и культуры,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: 8 (342) 2396-290
E-mail: worldlit@mail.ru

«ОТМЕНА» ЭКСПЛИЦИТНОСТИ НАРРАТОРА В «ШЕРЛИ» Ш. БРОНТЕ

В статье с точки зрения приёмов повествования и особенностей нарратора рассматривается роман Ш. Бронте «Шерли». Этот роман является одним из наименее изученных в творчестве Ш. Бронте, в особенности с точки зрения категории повествования и, в частности, повествователя / рассказчика (нарратора). Соответственно, объектом исследования в данной статье является повествовательный уровень романа, предметом – нарратор (в русскоязычной терминологии – повествователь либо рассказчик). Несмотря на то, что в начале и самом конце романа появляется повествователь от первого лица, он не играет в романе большой роли, «пропадая» из поля зрения читателя в основной части произведения, то есть, переставая быть эксплицитным и оставаясь лишь имплицитно выраженным. Это может быть связано с жанровой спецификой романа: «Шерли» является романом историческим, что в целом нехарактерно для творчества Бронте, а для повествования в историческом романе, в свою очередь, частотно использование имплицитного нарратора и отсутствие эксплицитного.

Ключевые слова: нарратор, эксплицитность, повествование от первого лица, повествование от третьего лица, имплицитный читатель, исторический роман.

Введение

Несмотря на обилие исследований, посвящённых творчеству старшей из сестёр Бронте, налицо значительный «перекос» в сторону изучения идейного, тематического, проблемного, морально-нравственного, а также гендерного аспектов её творчества (здесь выделим исследователей С. Гилберт и С. Губар, Н.П. Михальскую, В.В. Ивашеву и др.), а также типологии героя и системы персонажей (П. Бир, Х. Глен и др.).

На наш взгляд, особенности построения художественного мира, специфика внешней формы романов Бронте изучены лишь отрывочно, особенно это касается романов «Учитель» (завершён в 1846, опубликован в 1857 посмертно), «Шерли» (1849), «Городок» (1853). Так, например, Д. Лоджем подробно изучен эпизод из романа «Городок» с точки зрения феномена остранения, в диссертации Ю.В. Дьяченко – особенности повествовательной структуры «Джейн Эйр» и т.п. В статье мы сосредоточимся на одном из элементов менее исследованного романа Ш. Бронте – «Шерли» (1849), – нарраторе и его специфике.

В целом, для творчества Ш. Бронте характерен особый тип нарратора – он чаще всего эксплицитен, то есть, явлен в тексте, благодаря определённым признакам, что обеспечивает важную для творчества Бронте близость не только нарратора и персонажа, но и нарратора и читателя. Однако в случай с романом «Шерли» несколько сложнее, и сразу однозначно охарактеризовать нарратора как эксплицитного или же исключительно имплицитного не представляется возможным.

Основная часть

В контексте творчества Ш. Бронте роман «Шерли» выделяется на фоне остальных, благодаря особенностям своего художественного мира на различных уровнях. В частности, с жанровой точки зрения, в произведении ослаблен элемент воспитательности и становления

личности, характерный для других романов писательницы, но более ярко проявляются черты исторического и социального романа. Так, действие происходит во времена Наполеоновских войн и расцвета английской промышленной революции, в 1810-е гг., когда в северной части Англии, где жила писательница, происходили стычки фабрикантов с луддитами, выступавшими против внедрения машинного производства.

Осмысляя современное для неё движение чартистов (1830–1840-е гг.), выступавших за улучшение условий труда и другие права рабочих, Бронте в жёстко ироническом ключе описывает события начала XIX в. [Гениева, 1989, с. 118–121].

Нам же наиболее интересен тот факт, что в «Шерли», в отличие от других трёх романов писательницы, повествование ведётся не от первого лица, а от третьего, то есть кардинально меняется характер одной из так называемых повествовательных инстанций – нарратора. Прежде чем перейти к анализу художественного мира конкретного произведения, отметим, что нарратором, или, в русскоязычной терминологии, повествователем либо рассказчиком, в литературном произведении называют «голос опосредующей инстанции» [Шмид, 2003, с. 10], осуществляющий связь художественного мира произведения с читателем.

В литературном произведении эта повествовательная инстанция обладает своими характеристиками. Среди прочего, нарратор может быть по-разному *явлен* в тексте произведения – соответственно, с точки зрения способа изображения, нарратор может быть по терминологии Вольфа Шмида, эксплицитным и имплицитным. Мы будем придерживаться этой терминологии, хотя в других исследованиях есть более или менее эквивалентные понятия: это, в частности, «явный» / «скрытый» нарратор Чатмана, «персонализированный»/«неперсонализированный» нарратор Штанцеля [Fludernik, 2009, p. 21].

Проявлением эксплицитного нарратора в тексте могут служить следующие «симптомы»:

- использование личных местоимений («я», «мой», «мне» и др.) в повествовательной ткани произведения);
- выстраивание автором целостного образа нарратора (описание нарратором собственной внешности, поведения, личностных характеристик и т.п.);
- ярко выраженное мнение, оценка нарратором происходящего в произведении: мы явно наблюдаем события сквозь призму восприятия нарратора.

Таким образом, эксплицитный нарратор является полноправным участником событий произведения (русскоязычная традиция в данном случае использует термин «рассказчик»), его персонажем или даже героем.

Эксплицитный нарратор является факультативным элементом произведения, он как бы надстраивается над имплицитным, существование которого в тексте носит обязательный характер. «Симптомами» проявления в тексте имплицитного нарратора, по утверждению В. Шмида, являются: подбор элементов нарративного материала (персонажей, ситуаций, действий) для создания истории, детализация, оценка, композиция и языковая репрезентация этих элементов, а также отдельные размышления, обобщения нарратора [Шмид, 2003, с. 39].

Продолжая разговор об эксплицитном нарраторе, отметим, что одним из его признаков представляется повествование от первого лица, которое является, в целом, одной из наиболее характерных черт творчества Ш. Бронте. Оно придаёт ему дополнительной и важной исповедальности, делает субъективно-личностным и эмоциональным. Наличие эксплицитного нарратора несомненно в трёх из четырёх романах писательницы.

Что касается «Шерли», в этом романе, вопреки традиции, заложенной в «Учителе» и «Джейн Эйр», более ранних романах Ш. Бронте, повествование ведёт не главная героиня, молодая девушка Каролина Хелстоун, влюблённая в фабриканта Роберта Мура.

Большую часть романа занимает повествование от третьего лица, нарратор не принимает никакого участия в действии, в тексте не выстраивается образ нарратора, отсутствуют описания его личности или внешности, а также признаки его личного восприятия происходящего с персонажами. Соответственно, на первый взгляд, в связи с этим произведением можно говорить о наличии лишь имплицитного нарратора, но не эксплицитного.

Тем не менее, в первых же строках читателя встречает некое «мы»: *«Но мы собираемся вести повествование не о последних годах, мы обратимся к началу нашего столетия»* [Бронте, 2005, с. 5]. Это нарраторское «мы» (“we” в тексте оригинала) выглядит условным и обобщённым, однако вскоре переходит в «я».

Первая сцена романа касается поведения и нравов местных священнослужителей-левитов, которых Бронте описывает с нескрываемой иронией, и уже через три абзаца после упомянутого «мы», читаем: *«Я имею в виду их (священников) непрерывное хождение в гости друг к другу...»* [Там же, с. 6]. Это же «я» (“I” в тексте оригинала) мы встречаем и далее по тексту, а точнее, ближе к концу: *«Я не сомневаюсь, что любящая справедливость публика давно уже обратила внимание на то, что автор с преступной небрежностью не обмолвился о розыске... злодея, чуть не убившего Роберта Мура»* [Там же, с. 516].

К концу романа оказывается, что это на первый взгляд абстрактное, нарраторское «я» принадлежит вполне конкретному человеку, становящемуся на последних страницах романа полноценным участником действия. Читая последнюю страницу романа, мы вдруг понимаем, что обо всём происходящем нам рассказывала некая, по всей видимости, молодая женщина, у которой, однако, нет ни имени, ни определённой внешности или черт характера. Она определена лишь географически и во времени: она живёт в том же месте, где происходило основное действие романа, только на несколько десятилетий позже описываемых событий:

«Похоже, что предсказания Роберта Мура... сбылись. Не так давно я посетила лощину, где раньше, говорят, были только дикие зелёные заросли, и увидела, что мечты фабриканта воплотились в каменные и кирпичные строения... Там же я видела большую фабрику... Вернувшись домой, я рассказала обо всём своей старой экономке» [Там же, с. 525].

Очевидно, что персонаж, говорящий здесь с читателем, живёт в «одно» с ним время – намного позже восстаний луддитов и Наполеоновских войн, то есть, как и читатель, смотрит на основные события издалека, не с позиции современника: нарратор отдалён от повествуемых событий, и это позволяет ему чуть более объективно на них взглянуть.

Мы почти ничего не знаем о женщине, в конце романа говорящей о фабрике Мура со своей экономкой Мартой, она не принимает участия в действии, явно не высказывает оценок и мнений, однако является неотъемлемой частью художественного мира произведения. Однако в самом начале романа ей как нарратором задаётся весьма иронический тон повествования, он поддерживается и становится только ярче с течением событий. Так, например, колким нападкам со стороны нарратора вновь подвергается один из священников – глупый, высокомерный и самовлюблённый Мелоун:

«– Он (другой священник – Донн) не стоит моего негодования, – заметила Шерли Каролине. – Мелоун и тот лучше!»

Мелоун словно захотел оправдать столь лестное мнение... Он преподнёс букет молодой помещице с неподражаемым изяществом, запечатлеть которое не способен самый искусный карандаш... Он сорвал цветы и преподнёс их; он возложил на алтарь любви, или, вернее, Мамоны, дань своих чувств. Чего стоил Геркулес с веретеном в руке в сравнении с Мелоуном, протягивающим даме букет роз?» [Там же, с. 238]

Помимо всего вышеперечисленного, следует упомянуть ещё одну важную повествовательную инстанцию – фигуру читателя, а именно так называемого фиктивного читателя (также термин В. Шмида. М. Флудерник использует термин «implied reader» в качестве оппозиции к «real reader» [Fludernik, 2009, p. 23]).

Фиктивный читатель, в отличие от читателя конкретного (реального живого человека, читающего произведение) или абстрактного (создаваемый автором «образ» идеального реципиента, читателя), является частью художественного мира произведения, это реципиент речи нарратора, а не автора. Для творчества Бронте характерно частое обращение к фигуре фиктивного читателя, её нарраторы часто «общаются» с читателем, эксплицитно создавая его образ в тексте, выстраивая ожидания реального читателя. Фиктивный читатель, как и

нарратор, может быть явлен эксплицитно и имплицитно. Соответственно, в тексте присутствуют конкретные обращения к эксплицитно выраженному фиктивному читателю, нередко он наделяется определёнными чертами (например, «взыскательный читатель» [Бронте, 2005, с. 526]).

Важно, что эксплицитная «выявленность» (фиктивного читателя) зависит от выявленности нарратора: чем более выявлен нарратор, тем сильнее он способен вызвать определённое представление об адресате» [Шмид, 2003, с. 57].

В этом аспекте можно выявить следующую тенденцию в отношении «Шерли». В этом романе прямых обращений к читателю 33 (в тексте оригинала) – гораздо меньше, чем в более позднем «Городке» (1853, 53 обращения), намного больше, чем в «Учителе» (11), примерно столько же, сколько в «Джейн Эйр» (38). Соответственно, прямая работа с читателем ведётся на среднем уровне, что, впрочем, тоже важно, так как в связи с жанровой спецификой романа, а также определёнными характеристиками типа повествования (от третьего лица) мы могли бы ожидать меньшего количества прямых обращений к читателю. В дополнение к этому, как уже упоминалось, фиктивному читателю в тексте даются конкретные характеристики, выраженные эпитетами.

Работа с читателем в романе ведётся и без прямых обращений к нему. Рассмотрим первую главу «Шерли»:

«Читатель, по этому вступлению ты полагаешь, что перед тобой развернётся романтическое повествование... Ты ждёшь поэзии и лирических раздумий?... Не рассчитывай увидеть так много, тебе придётся довольствоваться кое-чем более скромным» [Бронте, 2005, с. 5].

Заключение

Взаимодействуя с читателем, нарратор настраивает его на определённую волну, у читателя появляются определённого рода ожидания от истории. Через это взаимодействие нарратор также становится более выявленным, так как он, очевидно, влияет на читательское восприятие.

Как уже было упомянуто, нарратор находится на значительном временном отдалении от описываемых событий: ретроспективность – характерная черта творчества Бронте. Думается, что, помимо всего прочего, это связано и с жанровой характеристикой романа – Ш. Бронте делает попытку создать исторический роман на актуальную тему, а в данном случае ретроспективность позволяет нарратору быть несколько более объективным по отношению к повествуемым событиям.

Несмотря на приведённые примеры, нарратор в романе «Шерли» всё же не кажется нам последовательно эксплицитным. Все «симптомы» эксплицитного присутствия нарратора в тексте в романе «Шерли» будто бы соблюдаются: однако нарратор слишком редко говорит о себе в первом лице, мимолётно, хотя и ощутимо, присутствует в тексте в качестве героини, а также лишь в определённые моменты повествования выражает свою ироническую точку зрения относительно происходящего в романе.

Чуть более «безличное», в отличие от остальных романов Ш. Бронте, повествование обеспечивает более объективное «освещение» событий описываемой эпохи, а «возвращение» к современности заостряет проблематику произведения, делая её актуальной для того этапа Викторианской эпохи, на который приходилось творчество Бронте.

«Шерли» – единственный случай (за исключением юношеских произведений), когда Ш. Бронте обращалась к историческому роману. Это произведение стоит особняком в её творчестве не только благодаря жанру, но и благодаря особой повествовательной структуре, сочетающей в себе традиционную специфику творчества Бронте (ретроспективность) и необычную (по большому счёту, отсутствие эксплицитного нарратора в наиболее значимой части романа).

Список литературы

1. Бронте Ш. Шерли. Москва: АСТ: Транзиткнига, 2005. 583 с.
2. Гениева Е.Ю. Развитие критического реализма // История мировой литературы в 9 томах / Гл. ред. Ю.Б. Виппер. Т. 6. Москва: Наука, 1989. 880 с.
3. Шмид В. Нарратология. Москва: Языки славянской культуры, 2003. 312 с.
4. Fludernik M. An Introduction to Narratology. New York: Routledge, 2009. 202 p.

Tarasova N.S.

Postgraduate,

Department of World Literature and Culture,

Perm State University

**THE CANCELLATION OF NARRATOR'S EXPLICITITY
IN CHARLOTTE BRONTË'S "SHIRLEY"**

The article deals with the analysis of "Shirley", the novel by Charlotte Brontë. "Shirley" is one of the most underrated novels by Ch. Brontë: it has not been in detail analysed from the point of view of narration or narrator. Having taken this into account, we suggest our analysis of the novel focusing on its narration and, in particular, its narrator (either first- or third person). It is common for Brontë's works to have a first-person narrator. "Shirley" seemingly introduces this type of narrator at the beginning and very end of the novel. This narrator, however, "disappears" from the reader's view after the introductory chapters and does not show herself explicitly for the most part of the narration. Thus, the novel shows an intricate play between the two types of narrator – explicit and implicit. This may be due to the genre of the novel which appears to be a historical novel, the latter being rather uncommon for Brontë's artwork.

Key words: narrator, explicitness, first person narration, third person narration, implied reader, historical novel.

УДК 811.111.-3

Фирстова Мария Юрьевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15.
Тел.: 8 (342) 2396-350
E-mail: engdpt@psu.ru

**КОНФЛИКТ КУЛЬТУР И ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ
В ТВОРЧЕСТВЕ Э. ГАСКЕЛЛ**

В статье рассматриваются произведения Э. Гаскелл: роман «Крэнфорд» (1853) и малоизвестная историческая повесть «Миледи Ладлоу» (1858). Особое внимание уделяется художественным средствам изображения конфликта британской и французской культур. Также в работе подробно рассматривается обращение автора к истории Древнего Рима и образам героев античной мифологии при создании художественных образов представителей иной культуры. Для сопоставления вышеуказанных культур применяется параметрическая модель культур, разработанная Г. Хофстеде.

Ключевые слова: Э. Гаскелл, вставной рассказ, миф, конфликт культур, Г. Хофстеде, революционные и Наполеоновские войны.

Введение

В России творчество Э. Гаскелл (1810–1865) в основном исследуется в контексте изучения движения жанра социального романа в Великобритании. Подобный подход вполне закономерен, поскольку обусловлен обращением писательницы к острым социальным проблемам своего времени. Однако изучение произведений автора только в этом ключе оставляет без внимания ее весьма любопытные литературные работы с иным содержательным наполнением или же заслоняет все другие элементы содержания известных произведений.

К первым, на наш взгляд, можно отнести повесть «Миледи Ладлоу» (“My Lady Ludlow”, 1858), которая, по мнению современного британского биографа Гаскелл Дженни Аглоу, является наименее исследованным произведением автора [Uglow, 1993, p. 468], а ко вторым – роман «Крэнфорд» (“Cranford”, 1853).

Если роман достаточно хорошо изучен на сегодняшний день как в британском, так и в российском литературоведении, то к анализу повести обращался лишь Б.Б. Ремизов в монографии «Элизабет Гаскелл. Очерк жизни и творчества» еще в советский период развития отечественного литературоведения, ограничившись изучением социальной природы основного конфликта в повести и художественных способов и средств изображения Великой французской революции, а также влияния этого события на мировоззрение главной героини. Таким образом, можно сделать вывод о том, что на сегодняшний день содержательный и формальный аспекты этого произведения Гаскелл нуждаются в более детальном изучении.

В статье основное внимание уделяется выявлению способов и форм художественного изображения конфликта британской и французской культур, способа создания художественного образа представителя иной культуры и изучению влияния укоренившихся национальных стереотипов на взаимоотношения героев-представителей разных культур. Для сопоставления вышеуказанных культур мы обращаемся к параметрической модели культур, разработанной Г. Хофстеде.

Основная часть

Общеизвестно, что Англия и Франция исторически тесно связаны как территориально, так политически и культурно еще со времен нормандского завоевания (1066 г.), оказавшего значительное влияние на язык, быт, социальное устройство и культуру первой. Взаимоотношения двух стран довольно часто сопровождались драматическими коллизиями: политические конфликты, множественные войны, например, Столетняя война 1337–1453, что не могло не отразиться в культурах обеих стран в виде формирования устойчивых и порой отрицательных или ироничных представлений о национальном характере друг друга. В свою очередь эти национальные стереотипы не могли не найти отражения в литературе. Примером тому служат произведения Э. Гаскелл, в которых, однако, автор иронично развенчивает эти предубеждения, следуя принципу толерантности, основополагающему в совокупности морально-этических ценностей христианского религиозного учения унитариев, которого придерживалась писательница.

Так, в наиболее известном в России романе писательницы «Крэнфорд» (“Cranford”, 1853) читатель сталкивается с высказываниями героев, демонстрирующими их отрицательное отношение к Франции и всему французскому. Случившаяся в провинциальном городке серия мелких краж вынуждает его обитательниц принимать всевозможные меры предосторожности, по замечанию одной из них «точно мы жили среди краснокожих индейцев или французов» [Гаскелл, 1973, с. 119]. Жительницы Крэнфорда были абсолютно уверены в том, что грабят люди пришлые, и приходят к выводу: «А если пришлые, то почему бы и не иностранцы? А если иностранцы, то уж кто, как не французы?» [Ibid.]. Приезжий фокусник синьор Брунони вызывает подозрения горожанок, поскольку говорит «на ломаном языке, точно француз» [Ibid.], а, следовательно, он «французский шпион, выискивающий в Англии слабые и незащищенные города» [Ibid.]. Авторская ирония в отношении предубеждений жительниц провинциального городка становится очевидна, когда героини и читатель узнают, что синьор Брунони на самом деле бывший солдат британской армии, вернувшийся из Индии и не нашедший иного способа зарабатывать на жизнь, кроме показа фокусов. Иронизируя по поводу ограниченности взглядов своих героинь, большинство из которых никогда не выезжали за пределы Крэнфорда, Гаскелл поднимает важные социальные проблемы своего времени: изоляция женщин от участия в социальной и политической жизни, низкое качество образовательных услуг для женщин, что неизбежно приводит к ограниченности их кругозора и суждений.

Приведенные цитаты демонстрируют четкое противопоставление «свой – чужой» в сознании жительниц Крэнфорда. Здесь необходимо сказать несколько слов об отрицательном отношении англичан к иностранцам вообще как об одной из черт их национального характера. Так, С.Г. Тер-Минасова в книге «Язык и межкультурная коммуникация» пишет «Другой путь английского языка заключается в том, что у британцев любовь к родине выражается через нескрываемую антипатию к иностранцам и всему иностранному. Соответственно, слова *foreign* [иностранный] и *foreigner* [иностранец] имеют отрицательные коннотации» [Тер-Минасова, 2000, с. 183].

Принцип контраста в изображении представлений героев-англичан о французах позволяет автору показать вышеупомянутое противопоставление. Примером тому высказывание миссис Форрестер, чей отец и муж воевали с французами в Америке и Испании, соответственно: «Французы напридумали хитростей и уловок, о которых англичане, слава богу, и понятия не имеют» [Ibid.]. Эта цитата также показывает, что сложившееся у британцев враждебное отношение ко всему французскому имеет под собой реальные исторические основания в виде множественных военных конфликтов, например, в ходе борьбы за колонии.

Противопоставление английского национального характера французскому наблюдается и в высказывании лорда Ладлоу относительно поведения молодого французского аристократа Климента де Крики в повести «Миледи Ладлоу» (“*My Lady Ludlow*”, 1858). Так, английский граф недоумевает по поводу нерешительности француза в деле спасения своей

возлюбленной Виржини, которая осталась во Франции и подвергалась риску быть схваченной и казненной якобинскими властями из-за ее аристократического происхождения. Клемент был готов отправиться в опасное путешествие, но его удерживала мать, возненавидевшая девушку, после того, как она отвергла предложение руки и сердца ее сына. О реакции лорда на поведение молодого человека читатель узнает из рассказа леди Ладлоу об аристократическом французском семействе де Крики, которое они приютили после их вынужденного бегства из Франции, где в 1789 г. произошла революция. На момент описываемых событий у леди Ладлоу из девяти детей в живых остался только один сын. Это обстоятельство объясняет, почему главная героиня выступает в этом конфликте на стороне матери, которая боится потерять своего единственного сына. Приведем цитату из повести: «Как только милорд Ладлоу и лорд Монксхейвен поняли, в чем дело, они возмутились, заявив, как может мать удерживать сына от благородной опасности; а это было благородным и очевидным долгом (по их мнению) попытаться спасти жизнь беспомощной сироты и ближайшей родственницы. Никто, сказал милорд, кроме француза, не посчитался бы с причудами и страхами старой женщины, даже если эта женщина его мать» [Gaskell URL, Chapter V]. Привязанность Клемента к матери и его неспособность пойти против ее воли воспринимается лордом Ладлоу и его сыном с негодованием и возмущением, поскольку в британской и французской культуре сформировалось разное отношение к авторитету родителей и старшего вообще. Очевидно, что здесь мы имеем дело с конфликтом культур.

В подтверждении этого тезиса обратимся к исследованиям голландского социолога Геерта Хофстеде и болгарского ученого Михаила Минкова и разработанным ими параметрам количественной характеристики культур: «дистанцированность власти», «избегание неопределённости», «индивидуализм/ коллективизм», «маскулинность / фемининность», «долгосрочная / краткосрочная временная ориентация» и «потворство желаниям / сдержанность» [Хофстеде, 2014]. Параметр, позволяющий объяснить упомянутое различие в отношении к старшим, называется «дистанцированность власти». Согласно исследованиям Г. Хофстеде и М. Минкова, Британия относится к группе социумов с малой дистанцированностью власти, тогда как Франция – со значительной [Country Comparison, URL]. Подобное отличие предполагает отношение родителей к детям как к равным и отсутствие чувства страха или особого трепета перед старшим поколением в Британии, в то время как во Франции родители учат детей послушанию; а в обществе в целом к старшему поколению относятся с уважением и трепетом [Хофстеде, 2014, с. 13].

Возвращаясь к повести, необходимо отметить, что сам лорд Ладлоу в юности отправился в море вопреки воле отца, что свидетельствует об отсутствии страха и трепета перед старшим поколением, а также эмоциональной зависимости от родителей у героя-англичанина в отличие от героя-француза. Так, например, рассуждая о поведении Клемента, лорд Ладлоу заявляет своей супруге: «Если бы он был английским парнем, он бы давно уже отправился в путь за своей возлюбленной, не спрашивая вашего позволения» [Gaskell URL, Chapter V]. Под «вашим позволением» он подразумевает позволение любой матери, поскольку леди Ладлоу, как уже упоминалось ранее, тоже была против рискованного путешествия молодого человека. В этой повести Гаскелл, как и во многих других своих произведениях, ставит любовь матери к своему ребенку на наднациональный уровень, для нее материнство – общечеловеческая ценность. Материнская любовь одинакова у женщин всего мира вне зависимости от их религии, расы, национальности, гражданства, материального и социального положения.

Далее лорд Ладлоу развивает свою мысль, сравнивая Клемента с героем античной мифологии, легендарным родоначальником римлян Энеем: «...но будучи французом, он полностью повторяет Энея с его сыновьей почтительностью, вся эта сыновья чепуха!» [Gaskell URL, Chapter V]. Возможно, граф имеет в виду сходство судеб Клемента и Энея. Клемент, как и античный герой, вынужден покинуть свою родину и скитаться. Он влюблен и мечтает жениться на дочери своего дяди (Эней женат на дочери своего двоюродного дяди Приама); Клементу удастся покинуть Францию, охваченную революцией, но Виржини

остаётся (Эней спасается бегством из горящей Трои, а его жена Креуса отстает от мужа и остаётся в городе); дядя Клемент схвачен революционерами и казнён (дядя Энея Приам убит во время захвата Трои). Сходство в характерах француза и античного героя прослеживается и в их покорности воли матери: Клемент не решается отправиться на поиски Виржини без позволения матери, а Эней, выполняя волю своей матери богини Афродиты (в римской традиции Венера), вынужден вопреки собственным чувствам покинуть царицу Дидону. На этом сходство судьбы и черт характера Клемент и героя античного мифа и поэмы Вергилия Энея заканчивается.

Помимо упоминания имени Энея в тексте повести присутствуют лексика и образы, отсылающие читателя к мифу и античной культуре. Так, например, лорд Ладлоу после разговора с матерью Клемент, в котором ему удалось убедить ее позволить молодому человеку отправиться на поиски Виржини во Францию, сравнивает ее с пророчицей Кассандрой. Мадам де Крики была против этой поездки, осознавая всю опасность подобного путешествия для сына. Но ее пророчеству, как и предвиденью Кассандры, никто не поверил. Однако, как и в случае с предсказаниями дочери троянского царя Приама, пророчество матери Клемент сбылось – он был схвачен и казнён. Вирджини добровольно сдалась якобинским властям, чтобы до последнего часа быть рядом с любимым, и ей также не удалось избежать гильотины.

В тексте мы встречаем лексические единицы, отсылающие нас к обычаям Древнего Рима. Например, согласно словарю Longman Dictionary of Contemporary English, слово «auspices» во фразе «Clement had set sails under the best auspices» происходит от латинского слова «auspicium», образованного от «avis» “bird” + «specere» “to look at”. В XVI – XIX вв. оно означало «предсказание будущего по поведению птиц» (распространенный вид гаданий в Древнем Риме) и «покровительство». Рассказывая о встрече с бывшим управляющим поместий семьи де Крики после длительного отсутствия каких-либо известий о Клементе, леди Ладлоу подчеркивает, что он слишком медленно и низко кланяется для выражения даже почтительного приветствия. Для трактовки скрытого смысла его чрезмерной учтивости героиня использует выражение «augur ill», что означает «пророчить беду», а этимология глагол «augur», означающего «предвидеть», «предсказывать», согласно вышеназванному словарю, восходит к латинскому языку.

Очевидные параллели в судьбе Клемент и Энея, упоминание в тексте троянской предсказательницы Кассандры, популярных в Древнем Риме предсказаний будущего по поведению птиц и практике пророчеств в целом показывает, что образ Клемент создается автором во многом на основе античного мифа. Это, с одной стороны, позволяет показать всю глубину не только личной, но и гражданской трагедии аристократа, на чьих глазах гибнет многовековая французская монархия, падение которой автор сопоставляет с гибелью Трои. А с другой стороны, сравнение Клемент с Энеем подчеркивает его принадлежность в глазах лорда Ладлоу к иной, чуждой этому персонажу римской культуре, что и объясняет его непонятное для британца поведение.

Положительный настрой лорда Ладлоу в отношении результатов путешествия Клемент во Францию связан со свойственным национальному характеру англичан оптимизмом. Это подтверждается результатами исследования двух культур по параметру «потворство желаниям / сдержанность»: Великобритания оказывается культурой с высоким уровнем потворства собственным желаниям у ее представителей. Согласно полученным данным, люди в таких обществах демонстрируют стремление претворить в жизнь свои желания и реализовать порывы, чтобы жить весело и с наслаждением. Они обладают позитивным отношением ко всему происходящему и оптимистичны [Country Comparison, URL]. Это объясняет уверенность графа в том, что Клемент обязательно вернется в Британию вместе со спасенной им девушкой, которая, по его словам, «будет отчаянно влюблена» в своего спасителя, и тогда они сыграют «веселую» свадьбу здесь в Монксхейвене. Показатели Франции по этому параметру средние и в сочетании с высокими значениями параметра

«избегание неопределенности» позволяют предположить, что французы более напряжены и не так уж часто им удается наслаждаться жизнью, как принято считать [Ibid.].

Представителям культур с высокими значениями параметра «избегания неопределенности» также свойственны высокий уровень напряжения, эмоциональность, тревожность и нейротизм [Хофстеде, 2014, с.15]. Это свойство французов отмечает и главная героиня повести, считая, что они не умеют контролировать свои чувства: «Я полагаю, французы более импульсивны, чем мы» [Gaskell URL, Chapter V]. Сдержанность (черта английского национального характера) противопоставляется персонажем необузданности французов.

Соотечественник Клемента Виктор Морин влюблен в Виржини и открывает свои чувства Пьеру, в семье которого скрывается молодая аристократка. Вот как описывает их разговор и поведение Виктора леди Ладлоу, узнавшая лишь спустя несколько лет о подробностях поездки Клемента от самого Пьера, которого она встретила в лагере для французских военнопленных: «мальчик был напуган стремительным потоком страстных слов Виктора. Так лава несется вниз с большей скоростью, если какое-то время ее движение сдерживает препятствие. Морин страстно выкрикивал слова хриплым голосом, стискивал зубы и сжимал кулаки, тряся, рассказывая о своей ужасной любви к Виржини, которая скорее заставит его убить ее, нежели позволит отпустить к другому; а если кто-то встанет между ними, и здесь свирепая торжествующая улыбка появилась на его лице, и он замолчал» [Ibid.].

В описании поведения Виктора Морина главная героиня опирается на эмоциональный рассказ Пьера, который несмотря на испуг был восхищен своим кузеном и его способностью к «grand passion» [Ibid.]. Леди Ладлоу же отрицательно относится к такой экзальтированной манере проявления чувств, говоря о том, что подобные драмы встречаются в многочисленных пьесах, которые ставили в те времена в небольших французских театрах. Таким образом, героиня выражает свое пренебрежительное отношение к чрезмерной демонстрации чувств, превращающей их в театральный фарс. Леди Ладлоу является представителем культуры со слабой степенью избегания неопределенности, что предполагает, самоконтроль, низкий уровень тревожности, флегматичность, в таких социумах окружение не ожидает от индивида выражения эмоций [Хофстеде, 2014, с.15]. Этим и объясняется ее негативное отношение к герою, проявляющему столь бурным образом свои чувства.

Заключение

Проанализированные эпизоды романа Гаскелл «Крэнфорд» и повести «Миледи Ладлоу» позволяют сделать вывод о том, что писательница не может оставить без внимания существующий конфликт британской и французской культур. В своих произведениях автор обращается к укоренившимся в сознании британцев стереотипам относительно таких черт национального характера французов как преклонение перед авторитетами (например, авторитет родителей), чрезмерная эмоциональность, пессимизм. Герои Гаскелл противопоставляют этим «отрицательным» характеристикам французов «положительные» и, как они полагают, исключительно британские черты: неприятие принципа иерархии во взаимоотношениях отцов и детей, сдержанность, легкость и оптимизм.

Отрицательное отношение британцев ко всему чужому, которое можно рассматривать как проявление любви к собственной стране, автор, однако, прибегая к излюбленному приему иронии, расценивает как стремление к изоляции, что неизбежно приводит к формированию узкого кругозора. Таким образом, можно сделать вывод, что Гаскелл как британка склонна к самоиронии, вскрывая назревшие социальные проблемы своего времени: низкое качество получаемого британскими женщинами образования и незначительное число женщин, допущенных к принятию решений, имеющих политическую и социальную значимость для страны.

Для изображения существующего конфликта культур, особенно актуального в период очередного противостояния двух стран в период Революционных и Наполеоновских войн,

автор прибегает к принципу контраста. Особый интерес вызывает обращение писательницы к античному мифу об Энее при создании образа представителя иной культуры. Главный герой вставного рассказа в повести «Миледи Ладлоу» оказывается в глазах британского лорда наследником чужой римской культуры, что объясняет его «неправильное» поведение.

Указывая на различия в национальных характерах французов и англичан, писательница, тем не менее, главную свою задачу видит в том, чтобы обратить внимание читателя на общие для этих и всех других народов ценности: любовь матери к своим детям, любовь мужчины и женщины, доброта, благодарность и христианская любовь к ближнему.

Список литературы

1. Гаскелл Э. Крэнфорд: Роман / Пер. с англ. И.Г. Гуровой. Москва: Художественная литература, 1973. 205 с.
2. Ремизов Б.Б. Элизабет Гаскелл: Очерк жизни и творчества. Киев: Вища шк., 1974. 171 с.
3. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово / Slovo, 2000. 624 с.
4. Хофстеде Г. Модель Хофстеде в контексте: параметры количественной характеристики культур / Пер. с англ. В. Б. Кашкина // Язык, коммуникация и социальная среда. Воронеж, 2014. Выпуск 12. С. 9–49.
5. Country Comparison. URL: <https://www.hofstede-insights.com/country-comparison/france,the-uk/> (дата обращения: 20.05.2018).
6. Gaskell E. My Lady Ludlow. URL: <https://ebooks.adelaide.edu.au/g/gaskell/elizabeth/ludlow/> (дата обращения: 20.01.2018).
7. Longman Dictionary of Contemporary English. URL: <https://www.ldoceonline.com/> (дата обращения: 20.05.2018).
8. Uglow J. Elizabeth Gaskell: A Habbit of Stories. Faber and Faber. London and Boston, 1993. 690 p.

Firstova M. Yu.

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

THE CONFLICT OF CULTURES AND COMMON HUMAN VALUES IN THE WORKS OF ELIZABETH GASKELL

The article analyses the well-known novel “Cranford” (1853) by Gaskell and her less famous historical novella “My Lady Ludlow” (1858). The stress is done on the artistic means of depiction of the conflict of cultures: British and French. Also, the paper deals with the historical details of everyday life in the ancient Rome and some characters of the ancient myths. These two things are used by the author as means of creation of the literary images of characters that portray people of the different culture. Geert Hofstede's cultural dimensions theory is used to compare the above mentioned cultures.

Key words: Elizabeth Gaskell, cut-in story, myth, conflict of cultures, Geert Hofstede, the Revolutionary and Napoleonic Wars.

УДК 81`42

Клочко Константин Александрович

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) 2396-247
E-mail: konstklochko@gmail.com

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СИНТАКСИЧЕСКИХ СТРУКТУР В РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

В статье рассматриваются вопросы реализации прагматического потенциала некоторых типов и форм синтаксических конструкций, составляющих слоган или эхо-фразу в рекламном тексте. При наличии значительного количества подходов к проблеме эффективного рекламного текста, в статье рассматривается грамматический аспект подобного типа текстов, заключающийся в имплицитном выражении определенного смысла в самой модели построения той или иной конструкции. Отмечается, что типизированный спектр применения синтаксической структуры формирует стратегию восприятия текста и его содержания. Автор указывает, что данный грамматический аспект не является единственным составляющим эффективного рекламного текста, но первичным для восприятия реципиентом, поскольку каждый тип синтаксической конструкции имеет определенный потенциал текстообразования и, соответственно, определяет стратегию восприятия подобного текста. В качестве основных синтаксических структур рассматриваются однокомпонентное и двухкомпонентное высказывания. Они анализируются как базовые для использования в рекламном тексте, однако в нем могут использоваться и другие типы синтаксических конструкций, что определяется корреляцией между интенцией автора текста и прагматическим потенциалом типа используемой конструкции.

Ключевые слова: текст, рекламный текст, слоган, однокомпонентное высказывание, двухкомпонентное высказывание, протограмматика, коммуникативная грамматика.

Введение

Проблема понимания адресатом рекламного сообщения с тем же посылом, который в него вкладывал автор, видится, на первый взгляд, как область интересов не грамматики, а психологии, психолингвистики и когнитивной лингвистики. Между тем, именно формальная сторона текста является первичной для восприятия и анализа, декодирования информации. В настоящей работе будет рассмотрен ряд формальных (грамматических) аспектов построения текста (в частности, рекламного), которые позволяют наиболее полно реализовать иллокутивную силу высказывания и добиться задуманного автором перлокутивного эффекта за счет реализации прагматического потенциала определенного типа синтаксических структур.

Стоит отметить, что грамматический аспект рекламного текста рассматривается не с некой абстрактной стороны, а с точки зрения типа синтаксической конструкции, которая используется для эксплицирования замысла автора. При этом следует учитывать тот факт, что рекламный текст может быть и поликодовым, то есть иметь в своем составе не только вербальные, но и невербальные компоненты – чаще всего графические, что на принцип построения текста не влияет [Клочко, 2017, с. 68].

Рекламный текст представляет собой особый тип текста, поскольку он, в отличие, например, от художественного текста, непосредственно направлен на определенную аудиторию и имеет конечную перлокутивную цель – побудить адресата сообщения к покупке товара.

Данная цель рекламного текста преследуется и в случаях, когда призыв покупать не выражен напрямую, в форме императива, например. В этом случае на первый план выступают имплицитные способы выражения смысла текста – за счет подтекста и интертекста. Текст рекламы, таким образом, *по механизму* (*курсив наш – К.К.*) своего функционирования не отличается от любого другого текста.

Рекламный текст как речевой акт может быть и императивом, и промисивом, и квеситивом [Воейкова, 2017, с. 64]. При этом он по своей сути всегда является директивом, иллюкутивная цель которого емко сформулирована Дж. Сёрлем – «попытка со стороны говорящего добиться того, чтобы слушающий нечто совершил» [Серль, 1986, с. 158].

Г.Г. Почепцов относит рекламу к психотерапевтической модели коммуникации, поскольку она, как и психотерапия, призвана внести коррекцию в поведение человека. Психотерапевтическая коммуникация призвана, с одной стороны, откорректировать когнитивные механизмы, управляющие поведением, с другой, обучить человека новым моделям поведения практически, делая это обучение на условных примерах [Почепцов, 2001, с. 73].

В семиотическом плане целью рекламы является «включить человека в свою структуру значений, побудить его к участию в декодировании своих лингвистических и визуальных знаков и получить удовольствие от этой деятельности декодирования. Вопрос о лингвостилистических особенностях рекламного текста тесно связан со спецификой воздействия печатной рекламы и её восприятия потребителями» [Должикова, 2009].

Эффективность рекламного текста заключается, таким образом, в перлокутивном эффекте, который он оказывает на адресата сообщения. Каким же образом формируется эффективный рекламный текст? Здесь могут быть рассмотрены разные подходы. Как отмечает С.С. Шляхова, стратегией подачи информации в рекламном тексте (агрессивной или гармонизирующей) обусловлен характер рекламы одной и той же проблематики. [Шляхова, 2017, с. 116]. Так, в числе прочего, она рассматривает два «антинаркотических» баннера, графическое оформление которых (цвет, шрифт, графические объекты) и формирует тип коммуникативной стратегии восприятия данных рекламных сообщений [Шляхова, 2017, с. 118]. С другой стороны, в работе А.А. Воейковой [Воейкова, 2017], например, рассматриваются морфологические и синтаксические особенности оформления директивов в рекламных текстах без учета возможного невербального компонента данного рекламного сообщения. С.В. Шустова и Е.А. Ошева отмечают интенциональность как одну из важнейших характеристик рекламного текста, выражающую «связь языковых значений с намерениями говорящего» [Шустова, Ошева, 2017, с. 207]. Они выделяют и рассматривают прагматические интенсификаторы текстов банковской рекламы, актуализацию в них каузативного значения и ряда иных параметров [Шустова, Ошева, 2017, с. 211].

Можно, таким образом, подходить к анализу рекламного текста с множества разных позиций. Мы же, говоря об эффективном рекламном тексте, будем рассматривать в первую очередь тип синтаксической конструкции, который формирует слоган или эхо-фразу. Этот подход позволяет посмотреть на рекламный текст на макро-уровне, не беря во внимание тип речевого акта (императив, комиссив и т.д.), либо особенности морфологического оформления такого текста. Стоит заметить, что разные подходы к тексту не отрицают, а лишь дополняют друг друга; позволяют взглянуть на проблему с иного ракурса.

Основная часть

Анализируемый С.В. Шустовой и Е.А. Ошевой слоган Альфа-банка (*Хорошим клиентам – низкие проценты. От 14,99%. Персональные кредиты.*) рассматривается как комиссив, который за счет прагматических интенсификаторов актуализирует каузативный потенциал

всего рекламного текста. Но это не единственный подход. Он может быть рассмотрен с совершенно иных позиций. А именно: типов составляющих текст высказываний и их прагматического функционала.

При делении высказываний на основные типы мы будем пользоваться терминами «однокомпонентное высказывание» и «двухкомпонентное высказывание». Однокомпонентное высказывание является единицей протограмматики, то есть нерасчлененной в смысловом плане единицы, которая может представлять собой как одно единственное слово (*Холодно. Утро. Да. Нет.*), так и ряд словоформ, составляющих смысловое единство (*Ай да Пушкин! Вот теперь как.*). Подобные высказывания широко используются и в монологе, и в диалоге [Клочко, 2015б].

Двухкомпонентное высказывание является более развернутой структурой, потому что в нем вербализуются и Данное (топик, тема), и Новое (комментарий, рема), в то время как в однокомпонентном высказывании выражается только Новое, а Данное заключено в контексте или ситуации. Такие высказывания маркируются тире. При этом их стоит отличать так называемых «безглагольных предложений» типа *Брат – учитель*, которые соответствуют модели двусоставного предложения N1 be N2, а, следовательно, ни к однокомпонентным, ни к двухкомпонентным относиться не могут.

Двухкомпонентное высказывание – это особая структура, которая не имеет в своем составе ни подлежащего, ни сказуемого, а только их прототипы – топик и комментарий, которые позволяют обозначить область референции и приписать ей предикативный признак. О таких высказываниях писал еще Ш. Балли, называвший их диремами. Например, в «детском» языке фраза *Coucou – frrrt!* означает, что птица взлетает [Балли, 2001, с. 63]. Очевидно, что по своей структуре такое высказывание сильно отличается от двусоставной конструкции.

В рекламных текстах, особенно в слоганах и эхо-фразах, указанные типы высказываний используются очень часто. Это касается как коммерческой, так и политической рекламы. При этом стоит помнить, что в каждом подобном случае мы имеем дело не просто с высказыванием, а с единицей определенной грамматики. (см. [Клочко, 2015б]). Так, однокомпонентные высказывания – это единицы протограмматики, двухкомпонентные – коммуникативной грамматики. Подробно данные грамматические системы описаны в работе профессора Ю.А. Левицкого «Альтернативные грамматики» [Левицкий, 2010].

При анализе их функционирования в речи современного человека выясняется, что каждый тип синтаксической конструкции, представляя собой ту или иную грамматику, имеет свой собственный потенциал текстообразования. Применительно к рекламе, например, однокомпонентные высказывания, могут использоваться по отдельности (*Das Auto*), либо образуют целые ряды для описания характеристик товара. Подобная картина характерна практически для любого языка и любой культуры. Например, стоит вспомнить классический слоган *Quadratisch. Praktisch. Gut.* (реклама шоколада) или мало кому известный слоган *Zdravo. Ukusno. Naše.* (мясопродукты из Черногории). Однокомпонентные высказывания также очень часто открывают или завершают повествование.

Двухкомпонентное же высказывание чаще используется само по себе, потому что является более самодостаточным в силу особенностей структуры и используется как слоган, призыв к действию, декларатив [Клочко, 2015а, с. 149]. Чаще всего такие высказывания используются в политическом дискурсе по устоявшейся в практике их применения модели *Детскому саду (Достойной зарплате; Празднику и т.д.) – быть!*

В большинстве случаев в рекламном тексте используются именно прото- и коммуникативная грамматики, поскольку позволяют быстро и емко передать информацию, в т.ч. за счет эмоционального компонента коммуникации, побуждая адресата к совершению покупки. Протограмматика при помощи единственного слова указывает потребителю на комплекс фактов, ассоциаций и ощущений, уже известных ему, существующих в культуре и массовом сознании [Клочко, 2014, с. 177]. Стоит сказать, что за счет возможных

интертекстуальных отсылок семантика подобных текстов может становиться еще шире. Например, формально несильно отличающиеся высказывания «Купи машину (конфету, телефон и т.д.)!» и «А ты купи машину!» по своему значению будут очень разными за счет явной отсылки к известной шутке «А ты купи слона», что может негативно отразиться на восприятии слогана потребителем.

В случаях же, когда необходимо обратиться к рациональной сфере, логично аргументировать мотив приобретения товара или услуги, чаще используется номинативная грамматика. Подробнее см.: [Клочко, 2014]. При этом естественно использовать в одном и том же рекламном тексте разные типы грамматик.

Так, в уже упомянутом нами примере *Хорошим клиентам – низкие проценты. От 14,99%. Персональные кредиты.* содержится два однокомпонентных высказывания и одно двухкомпонентное. Каждый тип высказывания обладает особыми, только ему присущими характеристиками, которые позволяют формировать определенный текст. Например, двухкомпонентные высказывания за счет своей структуры позволяют быстро приписывать Предмету Признак [Клочко, 2015а, с. 150]. Однокомпонентные же высказывания чаще служат для описания сюжета или фона повествования (термины А. Мустайоки [Мустайоки, 2010, с. 86]), часто открывая или закрывая отрезок текста [Клочко, 2015а, с. 77]. Особенностью использования однокомпонентных высказываний является парцелляция, т.е. сегментирование развернутого предложения на отдельные высказывания.

В связном рекламном (*и не только – К.К.*) тексте происходит определенное взаимовлияние грамматик; текст начинает «звучать» совершенно по-другому. В вышеуказанном примере первое двухкомпонентное высказывание четко обозначает и топик (хорошие клиенты), и комментарий (низкие проценты). Теоретически этого достаточно для слогана-комиссива, в котором общий смысл «именно это случится, если вы купите данный предмет» [Данилевская, 2013, с. 23] будет реализовываться за счет свойств типа используемой синтаксической конструкции. Следующий за данным высказыванием парцеллят служит для акцентирования содержащейся в высказывании фактической информации. Последнее же высказывание выполняет функцию закрытия повествования, подведения итога тому, что было сказано прежде.

Таким же образом может быть проанализирован практически любой рекламный текст, смысл которого эксплицируется и выстраивается при помощи различных средств, первое место среди которых занимает синтаксис, а именно типы высказываний. На практике это выражается в том, что авторы советов по написанию «эффективного рекламного текста» чаще всего используют однокомпонентные и двухкомпонентные, а также высказывания иных типов строго в соответствии с их потенциалом текстообразования, не указывая при этом на теоретические основы таких рекомендаций. Это естественно, поскольку логика использования типов грамматик заложена в самой их структуре и имплицитно понятна любому говорящему, а, как замечает Т.Е. Янко, «коммуникативная стратегия может отражать пусть неосознанный, но свободный (*курсив наш – К.К.*) выбор говорящего» [Янко, 2001, с. 200].

Приведем еще примеры. *МТС. Люди говорят.; Билайн. Живи на яркой стороне; МегаФон. Будущее зависит от тебя; Sprite. Не дай себе засохнуть!* В данных слоганах на первом месте стоит однокомпонентное высказывание, открывающее повествование (пусть даже такое короткое), задающее тон восприятия последующему тексту, ассоциируя его с названием продвигаемой организации, обозначенной первым высказыванием. Последующее высказывание уточняет предыдущее и может относиться к любым типам синтаксических конструкций. Например, к двухкомпонентному (*Snickers. Съел – и порядок!*) или другому однокомпонентному (*Русское море. Рыбное избранное.*). Оно также может завершать слоган (*Заботьясь о себе. Garnier.; Будь в форме. Reebok.*).

Тип используемого высказывания определяется интенцией говорящего, то есть тем, как он хочет позиционировать товар. Для выражения одного и того же смысла используются разные

формы, от чего зависит восприятие объекта позиционирования. В слоганах *«Ингосстрах платит. Всегда.»* и *«Росно» попал!»* в первом случае для актуализации значения комиссива используется двусоставная конструкция и однословный парцеллят, а во втором только двусоставная конструкция, которая за счет стилистической окрашенности сказуемого дальнейшей грамматической интенсификации не требует.

В случаях же, когда рекламный текст не ограничивается слоганом, то все составляющие его высказывания, как правило, являются развернутыми, двусоставными, распространенными. Это делается для того, чтобы аргументировать мысль, разъяснить адресату информацию. Соответственно, и адресат подобного рекламного сообщения интерпретирует информацию сообразно логике типа грамматики, которая образует текст. Если текст состоит из ряда однокомпонентных высказываний, то очевидно, что описываются некие атрибуты позиционируемого товара, причем кратко, ёмко, с опорой на предполагаемые фоновые знания реципиента. Двухкомпонентное высказывание используется для создания кратких безапелляционных утверждений, поскольку по своей структуре подобные конструкции не предполагают широкой интерпретации. Двусоставные и иные распространенные конструкции используются для более содержательных, менее эмоциональных сообщений, типа *«Мы заботимся о вас и о вашем здоровье!»* известной компании Johnson&Johnson.

Заключение

Эффективность рекламного текста определяется различными факторами. Она может в значительной степени определяться грамматическим оформлением текста, которое можно рассматривать с разных точек зрения – и типа речевого акта, и морфологического оформления компонентов, и типа синтаксической конструкции. Не стоит забывать и про интертекстуальный компонент текста, и про стилистическое оформление, и коннотативные значения отдельных слов и выражений. Иными словами, единого «ключа» к написанию действительно эффективного рекламного текста нет и быть не может.

Формальный, семантический и прочие аспекты текста накладываются друг на друга, формируя целый многослойный комплекс, который бывает достаточно трудно свести к единому пониманию, в плане чего текст эффективен, а в плане чего – нет. Однако мы предлагаем брать во внимание в первую очередь тип синтаксической конструкции, формирующей рекламный текст. Типизированный спектр применения определенной конструкции формирует стратегию восприятия текста и его содержания. Уже вслед за этим адресат декодирует стилистические, морфологические, семиотические и иные аспекты рекламного текста.

Таким образом, формальный аспект, особенно такой глобальный, как синтаксическая конструкция, образующая высказывание, является одним из аспектов рекламного текста, но первичным при восприятии адресатом. Именно за счет этого фактора реализация прагматического потенциала текста рекламы опирается на тип синтаксической конструкции, лежащей в его основе. Умелое использование разных типов синтаксических конструкций позволяет существенно повысить эффективность рекламного текста.

Список литературы

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. Москва: Эдиториал УРСС, 2001. 416 с.
2. Воейкова А.А. Характерные грамматические особенности директивных речевых актов (на примере русских рекламных текстов) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017, № 3(69): в 3-х ч. Ч. 1. С. 65–68.
3. Данилевская Н.В. Речевой механизм воздействия в рекламном слогане (на материале автомобильной рекламы) // Современные тенденции развития науки и технологий. 2013. № 5–3. С. 21–27.

4. Должикова С.Н. Лингвистический аспект рекламы // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: филология и искусствоведение. 2009, № 2. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskiy-aspekt-reklamy> (дата обращения: 24.04.2018).
5. Ключко К.А. О реализации структуры «топик – комментарий» в поликодовом тексте // Евразийский гуманитарный журнал. № 2, 2017. Пермь: Изд-во «Пермский гос. ун-т», 2017. С. 67–74.
6. Ключко К.А. Двухкомпонентные высказывания в политической рекламе // Актуальные вопросы современной науки. Пермь: АНО ВО «Пермский институт экономики и финансов», 2015, № 2 (5). С. 148–150.
7. Ключко К.А. Протограмматика как компонент грамматической системы современного человека. Пермь: АНО ВО «Пермский институт экономики и финансов», 2015. 184 с.
8. Ключко К.А. К вопросу о перлокуции в рекламных текстах: грамматический аспект // Актуальные вопросы современной науки. Пермь: АНО ВО «Пермский институт экономики и финансов», 2014. № 1. С. 171–179.
9. Левицкий Ю.А. Альтернативные грамматики: Стадии развития человеческого языка. Изд. 2-е, доп. Москва: Изд-во ЛКИ, 2010. 176 с.
10. Мустайоки А. Теория функционального синтаксиса: от семантических фигур к языковым средствам. Москва: Языки славянской культуры, 2006. 512 с.
11. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. Москва: Рефл-бук, Киев: Ваклер, 2001. 656 с.
12. Серль Дж. Р. Что такое речевой акт // Новое в зарубежной лингвистике. Москва: Прогресс, 1986. Вып. 17. С. 151–169.
13. Шляхова С.С. Наружная реклама крупного промышленного города: контент и стратегии влияния // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2017. Т. 9., вып. 1. С. 108–121.
14. Шустова С.В., Ошева Е.А. Прагматический потенциал текста банковской рекламы // Art Logos. 2017. № 1 (1) С. 206–215.
15. Янко Т. Е. Коммуникативные стратегии русской речи. Москва: Языки славянской культуры, 2001. 384 с.

Klochko K.A.

PhD, Assistant Professor of the English Language and International Communication Department, Perm State University.

**THE REALIZATION OF PRAGMATIC POTENTIAL
OF SYNTACTIC STRUCTURES IN AN ADVERTISING TEXT**

The article delineates some issues of the pragmatic potential realization of a definite type of syntactic structures in advertising text that form a slogan or a tagline. Taking into account a vast number of approaches to the stated problem of an effective advertising text, the article tackles grammatical aspect of such texts. The approach is based on the thesis that a certain meaning is implied in the syntactic model which is forming a definite construction. It is pointed out that a typified sphere of appliance of such constructions forms the strategy of its perception and understanding. The author notes that the formal aspect of an advertising text is not the only constituent of an effective advertising text, but the first to be perceived. It is stated that each type of a syntactic construction has its own potential of text-formation thus outlining a definite strategy of understanding it. Main syntactic structures tackled in the given article as main to form a slogan or a tagline are uni-component and bi-component utterances. In the given article they are taken as basic utterances which are usually used in ads. On the other hand other types of syntactic constructions are also used in advertising texts. Their usage can be determined by the correlation between the intention of the author and the pragmatic potential of the used syntactic construction.

Keywords: text, advertising text, slogan, uni-component utterance, bi-component utterance, protogrammar, communicative grammar.

УДК 372.881.1

Быстрая Елена Борисовна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкого языка и МОНЯ, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Тел.: 8 (351) 2165-601

E-mail: bistraieb@cspu.ru

Скоробренко Иван Александрович

Стипендиат Президента РФ, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Тел.: 8 (351) 2165-601

E-mail: kaktus0096@mail.ru

РЕЧЕВАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Данная статья посвящена вопросу о речевой направленности урока иностранного языка в контексте коммуникативного подхода. Актуализируются вопросы обучения иностранному языку с учетом особенностей процесса межкультурной коммуникации. Особое внимание уделяется вопросам мотивации обучающихся к изучению иностранного языка и повышению их познавательного интереса. В настоящей статье приводятся также практические рекомендации по организации учебного процесса на базе коммуникативного подхода и при условии речевой направленности урока иностранного языка.

Ключевые слова: коммуникативный подход, коммуникативная компетенция, речевая направленность урока иностранного языка, речемыслительная деятельность, познавательный интерес, мотивация.

Введение

Сегодня обучение иностранным языкам стало играть все большую роль в образовании в виду интенсивности процессов глобализации, тесных контактов между различными народами и этносами, укрепления международных связей, постоянного характера диалога культур. Особенно остро проблема эффективной организации учебного процесса при обучении иностранным языкам возникла с появлением ФГОС общего начального, основного и среднего (полного) общего образования. Современная концепция обучения иностранным языкам развивается в гуманистическом направлении, связанным с поиском новых подходов к определению содержания, стратегий и средств процесса обучения. При этом значительная роль отводится формированию субъект-субъектных отношений между учителем и учеником, когда ученик чувствует себя на уроке активным творцом, а не пассивным слушателем, что в значительной степени способствует повышению уровня ответственности обучающихся за ход и результаты процесса овладения иностранным языком.

Основная часть

Мы полагаем, что решению обозначенной проблемы будет способствовать применение учителем форм работы и технологий, основанных на коммуникативном подходе в обучении, который предполагает речевую направленность урока иностранного языка и направлен на

формирование коммуникативной компетенции обучающихся. По мнению Е.И. Пассова и А.Н. Шамова, речевая направленность урока иностранного языка «проявляется через речевой характер упражнений, мотивированность высказывания, коммуникативную ценность фраз и речевой характер урока в целом» [Шамов, 2008], [Пассов, 1977]. Разделяя мнение вышеупомянутых ученых, мы полагаем, что речевая направленность урока иностранного языка призвана стимулировать познавательный интерес ученика, развивать его желание практически использовать иностранный язык и потребность учиться, делая реальным достижение успеха в овладении предметом.

Как известно, познавательный интерес возникает под влиянием целого ряда факторов и имеет различное содержание, глубину, направленность, устойчивость. Это избирательная направленность психических процессов на объекты и явления окружающего мира, как потребность и стремление личности заниматься той областью явления, которая приносит удовольствие, во многом зависящая от близости содержания исследуемой проблемы человеку и его социального и познавательного опыта.

Очевидно, что чем обширнее кругозор обучающегося, тем больше развит у него и познавательный интерес, так как условием его возникновения является установление связи между уже имеющимся опытом и вновь приобретенными знаниями, а также нахождение в привычном, хорошо знакомом предмете новых сторон, свойств, отношений. Кроме того, познавательный интерес обладает огромным мотивирующим потенциалом, заставляет обучающихся активизировать процессы познания и воображения.

Следует также отметить, что посредством речевой направленности урока иностранного языка реализуется возможность активизировать ученика, делая его главным действующим лицом в учебном процессе, активно взаимодействующим с другими его участниками. Достоинство речевой направленности урока иностранного языка, на наш взгляд, заключается также в том, что она во многом способствует самостоятельной работе над языком, обеспечивает дифференциацию и индивидуализацию учебного процесса, а также дает возможность использования всего многообразия различных форм работы на уроке – коллективной, парной и групповой, индивидуальной, что, в конечном итоге, стимулирует самостоятельность, активность и творчество обучающихся.

Речевая направленность урока иностранного языка предполагает овладение обучающимися различными речевыми функциями, обучение иностранному языку с учетом особенностей процесса реальной коммуникации. При этом основой обучения является именно модель реального общения, так как владение одной лишь системой языка, знание фонетических особенностей языка, его лексического материала и грамматического строя является недостаточным для грамотного и эффективного использования языка с целью коммуникации.

Не подлежит сомнению тот факт, что важнейшая роль в формировании коммуникативной компетенции обучающихся принадлежит коммуникативности обучения, так как общение осуществляется посредством речевой деятельности для решения задач в условиях социального взаимодействия общающихся людей, где участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности с помощью иностранного языка.

Как справедливо отмечает И.А. Зимняя, «речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обуславливаемого ситуацией общения, взаимодействия людей между собой (друг с другом)» [Зимняя, 1989, с. 93]. Автор акцентирует внимание на том, что обучение речевой деятельности на иностранном языке должно осуществляться с позиции самостоятельной, определяющейся всей полнотой своих характеристик деятельности. Особенность коммуникативного типа обучения заключается в том, что он по своему назначению и по своей сущности связан, прежде всего, с речевой деятельностью, поэтому мы встречаем его широкое использование, когда речь идет об обучении чтению, аудированию, говорению.

Е.И. Пассов в своих трудах неоднократно отмечает тот факт, что «необходимо обеспечить интенсификацию речемыслительной деятельности, которая поддерживает у ученика постоянную мотивационную готовность выразить свое отношение к явлениям реальной действительности, познать что-то новое» [Пассов, 2010, с. 97]. Именно поэтому на уроках иностранного языка учителю следует создавать разнообразные ситуации, приближенные к живому общению, в которых обучающиеся общаются друг с другом в парах и группах. Это позволяет сделать урок разнообразным и интересным, увлекательным для обучающихся, а что самое главное – речевым и направленным на формирование коммуникативной компетенции обучающихся.

Осуществляя работу в парах или группах, обучающиеся проявляют речевую самостоятельность, помогают друг другу, корректируют высказывания собеседников, выступая в роли наставников. Благодаря этому они чувствуют себя на уроке более комфортно, ощущают большую степень свободы и речевой самостоятельности. Более того, каждый обучающийся «получает возможность применить на практике различные стратегии общения и определить степень их адекватности и успешности» [Быстрой, 2015, с. 126].

Особую актуальность при этом приобретает новый способ отношений, заключающийся в сотрудничестве учителя и ученика и направленный на решение общей задачи – получение знаний, которые являют собой результат совместной, взаимно направленной деятельности ученика и учителя. При этом деятельность учителя и продуктивная деятельность учеников не должны идти отдельно, а должны взаимодополнять друг друга. Следовательно, необходимо построение образовательного процесса на принципах взаимодействия и сотрудничества обучающихся и учителя.

Комментируемое управление уроком со стороны учителя, объединяющее триединство деятельности обучающихся при условии вовлеченности каждого ученика в работу – мышление, говорение, письмо – позволяет сделать работу школьников на уроке осмысленной и активизирует обратную связь, которая реализуется и проявляется в возможности контроля уровня знаний обучающихся, позволяющем своевременно выявить «пробелы» в знаниях, а также в облегчении процесса овладения практическими навыками применения иностранного языка.

При такой организации урока иностранного языка учитель выступает уже не в роли транслятора готовых знаний, а, напротив, в роли модератора урока, организатора общения, который контролирует ход урока и контролирует речевую активность учеников, курируя их деятельность, задает вопросы, а в случае необходимости отвечает на вопросы учеников. Следует особо подчеркнуть, что в свете требований ФГОС к современному уроку иностранного языка сокращается время говорения учителя, а время говорения обучающихся, напротив, увеличивается. Учитель должен поощрять инициативу обучающихся, их вопросы, он становится партнёром в общении, превращает учебное занятие в исследовательский процесс познания законов коммуникации на иностранном языке и законов окружающего мира.

Речевая направленность урока в свете коммуникативного подхода предполагает использование учителем упражнений «с открытым финалом», открывающих широкие возможности для творчества обучающихся, и предполагающих свободу их реакций и ответов. На наш взгляд, неопределимым достоинством коммуникативного подхода является то, что каждый день учитель может использовать новые ситуации общения, поддерживая высокий уровень интереса и мотивации обучающихся к изучению иностранного языка и формируя осознание необходимости его применения в практической речевой деятельности. Становится очевидным, что коммуникативный подход «снимает мотивационные трудности, придает обучению личностный смысл, отражает интеграцию обучения, науки» [Бароненко, 2016, с. 28].

Заключение

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что речевая направленность урока иностранного языка развивает способности к устному общению, позволяет разнообразить урок иностранного языка и сделать его более актуальным и интересным для обучающихся, а также существенно повышает их мотивацию к изучению иностранного языка. Таким образом, речевая направленность урока, в конечном счете, предполагает успешное овладение иностранным языком обучающимися и является необходимым условием формирования у них коммуникативной компетенции, позволяющей осуществлять коммуникацию на иностранном языке в межкультурном контексте.

Список литературы

1. Бароненко Е.А., Скоробренко И.А. К вопросу о применении контекстно-модульного подхода в процессе преподавания курса практической грамматики // *Фундаментальные проблемы науки: сборник статей Международной научно-практической конференции* (15 мая 2016 г., г. Тюмень). В 4 ч. Ч. 2 / Уфа: АЭТЕРНА, 2016. С. 27–30.
2. Быстрой Е.Б., Скоробренко И.А. Реализация деятельностного подхода в процессе подготовки студентов педагогического вуза к межкультурному взаимодействию // *Язык и культура: сб. материалов X междунар. науч.-практ. конф.* Челябинск, 18 марта 2015 г. Челябин. гос. акад. культуры и искусств; ред-кол.: В.Б. Мещеряков, А.П. Нестеров. Челябинск: ЧГАКИ, 2015. С. 124–127
3. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва: Просвещение, 1989. 222 с.
4. Методика преподавания иностранных языков: общий курс / Отв. ред. А.Н. Шамов. Москва: АСТ: АСТ-Москва: Восток-Запад, 2008.
5. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. Москва: «Русский язык», 1977. 216 с.
6. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов н/Д: Феникс; Москва: Глосса-Пресс, 2010. 640 с.

Bistraj E. B.

*Doctor of Education, Professor,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University*

Skorobrenko I.A.

*Student,
South Ural State Humanitarian Pedagogical University*

THE SPEECH ORIENTATION OF A FOREIGN LANGUAGE LESSON AS THE CONDITION FOR FORMING THE PARTICIPANTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE

This article is devoted to an issue of a foreign language lesson speech orientation in the context of communicative approach. Issues of the foreign language teaching taking into account features of intercultural communication process are staticized. Special attention is paid to issues of students' motivation for learning the foreign language and increasing their cognitive interest. Some recommendations for the organization of educational process on the basis of communicative approach and on condition of a foreign language lesson speech orientation are also given in the article.

Key words: communicative approach, communicative competence, foreign language lesson speech orientation, speaking-thinking activity, cognitive interest, motivation.

УДК 371.3

Куприянычева Екатерина Андреевна

Преподаватель кафедры лингводидактики,

Пермский государственный национальный исследовательский университет.

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

Тел.: 8 (342) 2396-477

E-mail: katya_bukreeva@mail.ru

ОНЛАЙН-СЕРВИС КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье предпринимается попытка осветить проблемные стороны современного информационного мира, связанные с низким уровнем читательской компетенции – одной из ключевых компетенций, определяющих общественный прогресс. Представлены перспективы реализации собственного проекта по формированию и развитию читательской компетенции у студентов, изучающих иностранные языки в Пермском университете.

Ключевые слова: информационное общество, читательская компетенция, международное исследование PISA-2015, «Национальная программа поддержки и развития чтения», «Antolin», онлайн-сервис Google.

Введение

Мы живем в информационном мире, характеризующимся небывалым ростом объема информационных потоков. Информация является продуктом знаний, одной из самых главных потребностей человечества. Это говорит о том, что современному человеку для того, чтобы жить в современном информационном мире, необходимо уметь извлекать нужную информацию из гигантских информационных потоков, обрабатывать ее и уметь применять в собственных целях. Именно чтение позволяет декодировать информацию из источника. Чтение – это процесс, посредством которого извлекается информация из письменного или печатного текста [Оксфордский толковый словарь, 2002]. Более того, мерой освоенности информации всем обществом определяется общественный прогресс. В «Национальной программе поддержки и развития чтения» указывается на то, что чтение выступает важнейшим способом освоения базовой социально значимой информации – профессионального и обыденного знания, культурных ценностей прошлого и настоящего, сведений об исторически непреходящих и текущих событиях, нормативных представлений, – составляющей основу, системное ядро культуры [Национальная программа поддержки и развития чтения].

Сегодня наблюдается общемировая тенденция, связанная со снижением интереса к чтению. Данное положение дел обусловлено, прежде всего, бурным развитием электронных СМИ и индустрии развлечений, которые теснят чтение и как престижный источник получения информации, и как приятную форму досуга.

Основная часть

О системном кризисе читательской культуры свидетельствуют статистические данные Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment). Отметим, что данное исследование проходит раз в 3 года, в нем принимают участие более 70 стран мира. В основе исследования лежит оценка грамотности в таких предметных областях, как чтение, математика и естественно-научные предметы. Восходит PISA к термину «функциональная грамотность», введенному ЮНЕСКО в 1957 г. Функциональная грамотность – это способность человека использовать навыки чтения и письма в условиях его взаимодействия с социумом (оформить

счет в банке, прочитать инструкцию, заполнить анкету обратной связи и т.д.), то есть это тот уровень грамотности, который дает человеку возможность вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней. В частности, сюда входят способности свободно использовать навыки чтения и письма в целях получения информации из текста и в целях передачи такой информации в реальном общении, общении при помощи текстов и других сообщений. Таким образом, чтение представляет собой ключевую компетенцию [Логвина, Рождественская, 2012].

Кризисная модель детского чтения в России в полной мере проявила себя в международном исследовании качества и грамотности чтения PISA. Согласно последним результатам PISA за 2015 г. средний результат российских 15-летних учащихся по читательской грамотности составил 495 баллов (26 место в рейтинге стран). Несмотря на то, что в 2015 г. по сравнению с предыдущим циклом исследования 2012 г. повысились средние результаты российских учащихся по читательской грамотности на 20 баллов, до сих пор велика доля тех учащихся, которые не готовы ориентироваться с помощью текстов даже в знакомых житейских ситуациях (16 % учащихся России). Эти учащиеся не достигли порогового уровня читательской грамотности (2-го уровня из 6-ти по международной шкале) [Осн. результаты PISA–2015].

Ознакомившись с данными PISA, мы присоединяемся к мнению исследователей, что в российской системе обязательного общего образования формированию основополагающей читательской компетенции уделяется недостаточное внимание. Чтение практически не рассматривается как основное средство обучения и развития [Клюева, эл. ресурс]. Это свидетельствует о противоречиях российской системы образования в области формирования читательской компетенции. Мы попытались обозначить главные, на наш взгляд, противоречия: 1) между возрастающей долей самостоятельной работы обучающихся с текстами и отсутствием методического сопровождения обучения чтению; 2) между техникой чтения, показатели по которой высоки, и необходимостью зрелого чтения, навыки которого не сформированы в достаточной степени; 3) обучение чтению в российских школах основано преимущественно на произведениях художественной литературы (изучающее чтение с элементами аналитического).

В результате значительная доля российских школьников, окончивших общеобразовательную школу, может столкнуться со сложностями, связанными с эффективным освоением все усложняющихся и увеличивающихся потоков информации и знаний. Следует отметить, что во многих странах предпринимаются активные попытки изменить сложившуюся ситуацию, поскольку чтение играет чрезвычайно важную роль для развития любой страны. Германия одна из первых начала предпринимать попытки создания условий в системе образования для эффективного овладения читательскими навыками еще в начале 21 века. Благодаря чему по данным PISA-2015 Германия на 11 месте по читательской грамотности. К настоящему моменту в стране существует множество проектных методик, позволяющих развить читательскую компетенцию учащихся, начиная со 2-го класса начальной школы [Онлайн-программа «Antolin»]. Одной из таких методических программ является онлайн-проект «Antolin», направленный на формирование и развитие читательской компетенции как на родном, так и на иностранных языках у учеников с 1-го по 10-й классы. Данная методическая программа существует с 2003 г. и приобретает всю большую популярность в немецкой образовательной среде (на данный момент приняли участие в проекте 229.548.804 человека).

Принципы, которые лежат в основе «Antolin»:

1. Создается электронная библиотека, которая вмещает в себя электронные книги разных жанров, из разных областей знания, рекомендованные для разных возрастных категорий; электронная библиотека ежедневно пополняется новыми книгами.

2. Программа предлагает прочитать книгу и после прочтения ответить на вопросы викторины, при ответе которые читатель повторно обращается к тексту книги.

3. Программа действует по принципу: Lesen übt Lesen! (Чтение тренирует чтение!) Изначально школьники отрабатывают навыки техники чтения с элементами аналитического, далее чтение становится изучающим с полным охватом содержания, осуществляется постепенный переход к поисковому и просмотрovому условным видам чтения, когда у читателя появляется внимание к деталям, к содержанию прочитанного. В конце концов, наступает момент, когда чтение становится наиболее эффективным, интенсивным видом деятельности, школьник получает знания, которые может применять на практике, получает удовольствие от чтения, обогащает свой духовный мир.

4. Программа позволяет мотивировать ученика читать, не останавливаясь на достигнутом, при помощи балльно-рейтинговой системы. После выполнения теста-викторины ученику начисляются баллы в зависимости от количества правильных и неправильных ответов. У детей просыпается дух соперничества, стремление занять ведущие позиции в классе, прочитать как можно больше книг за отведенный период времени.

Поскольку в разработках немецких исследователей содержатся принципы, которые действительно позволяют грамотно сформировать и развить читательскую компетенцию, мы решили перенять опыт Германии и пошли аналогичным путем. Нами предпринята попытка создания аналогичного ресурса, который позволил бы решить образовательные задачи, с которыми мы сталкиваемся в преподавании немецкого языка в Пермском университете. Следует отметить, что читательская компетенция обучающихся в университете имеет ряд особенностей. Во-первых, читательская компетенция в условиях высшего образования способствует формированию и развитию профессиональной компетенции. Во-вторых, в современном университете читательская компетенция становится основой для самостоятельной и научно-исследовательской работы обучающихся.

Для создания ресурса мы использовали платформу онлайн-сервиса Google, который находится в открытом бесплатном доступе, довольно прост в обращении и позволяет организовать работу в образовательной среде в соответствии с принципами, описанными ранее. В качестве электронной библиотеки используем облачное хранилище Google Диска, а тесты к книгам разрабатываются и затем загружаются в Google Формы.

Инструменты Google дают возможность:

- экономить время и силы. Google Формы позволяют быстро провести тестирование на большую аудиторию, затрачивается минимальное количество времени на раздачу материала и на последующую его обработку, проверку, так как данные операции сервис выполняет автоматически.

- творчески подходить к дизайну теста. В коллекции Google найдутся темы (заставки) по любому случаю. Можно создать тему самостоятельно – достаточно просто загрузить фото или логотип, и Формы автоматически подберут подходящую цветовую гамму. Оформление влияет на восприятие информации, позволяет повысить мотивацию студента, выполняющего тест.

- воспользоваться набором тонких настроек теста. Можно выбрать разные типы вопросов – от простых текстовых полей до сложных шкал и сеток, добавить в форму видеоролики и фотографии. Google Формы предлагают удобное управление тестом: можно настроить функцию перемешивания вопросов в произвольном порядке (сокращает вероятность списывания), назначить за каждый вопрос теста баллы, предоставить доступ или отказать в доступе по истечении какого-то времени.

- быть мобильным. Тесты всегда под рукой. Их можно с легкостью создавать, редактировать и заполнять как на компьютере, так и на мобильных устройствах, главное условие – наличие высокоскоростного интернета.

- обратиться к результатам и статистике теста. Сервис предоставляет статистику ответов после решения теста, в том числе в виде диаграммы. На основании полученных баллов формируется таблица с рейтингом. Сервис показывает, в каких вопросах допущено минимальное и максимальное количество ошибок, что существенно упрощает диагностику

проблем, возникших при выполнении теста обучающимися, и проведение работы над ошибками.

– осуществить выбор уровня сложности текста и, соответственно, теста. Инструменты Google позволяют загрузить тексты разной сложности по уровням владения языком и составить соответствующие им тесты (A1, A2, B1, B2, C1). В зависимости от уровня знаний студента предлагается тот или иной текст с сопутствующим тестом, либо чтение книг и последующее решение тестов происходит по принципу от более легкого к более сложному.

– мотивировать студента за счет простоты предлагаемой формы работы. Тесты выполнены в необычной форме, всегда под рукой, достаточно пройти по ссылке и решить тест. Не нужно регистрироваться, запоминать пароли, достаточно иметь выход в интернет и электронную почту.

Заключение

Современный образовательный процесс не мыслится без использования ИКТ. На наш взгляд, сервис Google представляет собой новый инструмент, который позволяет в современном информационном мире решать актуальные методические задачи, руководствуясь современными методами. Ресурс, созданный на базе сервиса Google, позволяет не только сформировать и развить читательскую компетенцию у студентов, но и повышает интерес к изучаемому иностранному языку, культуре и стране изучаемого языка. Ресурс открывает большие возможности в области популяризации чтения.

Список литературы

1. Ключева С. Г. Читательская компетентность как базовая основа ключевых компетенций. URL: <http://bigpo.ru/potrб/Читательская+компетентность+как+базовая+основа+ключевых+компетенций/m ain.html> (дата обращения: 20.05.2018).
2. Логвина И., Рождественская Л. Формирование навыков функционального чтения. Книга для учителя, 2012, 56 с.
3. «Национальная программа поддержки и развития чтения», разработанная Федеральным агентством по печати и массовым коммуникациям совместно с Российским книжным союзом. URL: http://www.library.ru/1/act/doc.php?o_doc=1122&o_s (дата обращения: 20.05.2018).
4. Оксфордский толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера, 2002г. URL: <https://vocabulary.ru/termin/chtenie.html> (дата обращения: 20.05.2018).
5. Онлайн-программа для формирования и развития навыков чтения «Antolin». URL: <https://www.antolin.de/> (дата обращения: 20.05.2018).
6. Основные результаты международного исследования PISA-2015. URL: http://www.centeroko.ru/public.html#pisa_pub (дата обращения: 20.05.2018).

Kupriyancheva E.A.

*Senior Lecturer, Linguodidactics Department,
Perm State University*

ONLINE-SERVICE AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF READING COMPETENCE OF STUDENTS

In this article an attempt is made to discuss the problems, which arise in the modern informational world, due to a low level of reading competence, which is one of the key competences determining social progress. The author presents a project, which has implications for the formation and development of reading competence for students studying foreign languages at Perm State University.

Key words: information society, reading competence, reading literacy, international research PISA-2015, "National program of reading support and development", "Antolin", online service Google.

УДК: 811:008

Снегова Светлана Васильевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет. 614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15. Тел.: 8 (342) 2396-350
E-mail: snegova.sveta2015@yandex.ru

Полякова Светлана Валентиновна

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

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ПРОЕКТА
КАК СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ TEFL**

Статья посвящена анализу долгосрочного междисциплинарного проекта «Моя страна – моя гордость», разработанного для студентов второго курса филологического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета в сентябре-ноябре 2017 года.

Данный проект стал эффективным средством обучения английскому языку как иностранному (TEFL). Он был посвящен 100-летию Великой Октябрьской социалистической революции. В статье подробно обсуждается три этапа проектной работы: подготовительный этап, сама конференция и пост-конференционный этап. Результаты проекта показывают его большой педагогический и коммуникативный потенциал.

Ключевые слова: преподавание английского языка как иностранного (TEFL), междисциплинарный проект, ориентированный на студентов, революция, неллингвист, мотивация

Introduction

Presently, one of the burning issues of TEFL is to find out new efficient ways of combining classroom research, educational and pedagogical technologies with the content-based learning and the student-centred methods as well. We dispute that university educators of English simply cannot afford to focus just on the linguistics of the traditional teaching and learning process while developing the 21st century skills in our students.

One of the best ways to do so is to use interdisciplinary studies and to create a number of such projects at all levels of education. The aim of the article is to analyse with one of the recent interdisciplinary projects successfully conducted at Perm State University during the autumn semester of 2017.

Main Part

During the past half century in Russia interdisciplinary education, researches and practice have become increasingly widespread. While using interdisciplinary approach for learning English the students have a possibility to acquire new knowledge, abilities, and skills and master the complex of professional and special competences.

Before analyzing the project itself, we should figure out the notion of interdisciplinary, its essential features and steps.

At present, there are five definitions of interdisciplinary widely recognized by scholars. The first was the definition proposed by Klein and Newell in 1997. He described Interdisciplinary studies as a “process of answering a question, solving a problem, or addressing a topic that is too broad or complex to be dealt with adequately by a single discipline or profession and draws on disciplinary perspectives and integrates their insights through construction of a more comprehensive perspective. [Klein, Newell, 1997, p. 393–394].

In 2005 the National Academies (the National Academy of Sciences, the National Academy of Engineering, and the Institute of Medicine) defined interdisciplinary research as a “a mode of research by teams or individuals that integrates information, data, techniques, tools, perspectives, concepts, and/or theories from two or more disciplines or bodies of specialized knowledge to advance fundamental understanding or to solve problems whose solutions are beyond the scope of a single discipline or area of research practice”. Research, they said, “is truly interdisciplinary when it is not just pasting two disciplines together to create one product but rather an integration or synthesis of ideas and methods” [National Academy of Sciences].

The third definition was advanced by Diana Rhoten, Veronica Boix Mansilla, Marc Chun, and Julie T. Klein in *Interdisciplinary Education at Liberal Arts Institutions* in 2006. They described interdisciplinary education “as a mode of curriculum design and instruction in which individual faculty or teams identify, evaluate, and integrate information, data, techniques, tools, perspectives, concepts, or theories from two or more disciplines or bodies of knowledge to advance students’ capacity to understand issues, address problems, and create new approaches and solutions that extend beyond the scope of a single discipline or area of instruction [Interdisciplinary Education].

The fourth definition was put forth by Veronica Boix Mansilla in 2005 in the work “Assessing Student Work at Disciplinary Crossroads.” She was particularly interested in the product of interdisciplinary work: the “interdisciplinary understanding.” Interdisciplinarity, she said, “is the capacity to integrate knowledge and modes of thinking drawn from two or more disciplines to produce a *cognitive advancement*—for example, explaining a phenomenon, solving a problem, creating a product, or raising a new question—in ways that would have been unlikely through single disciplinary means [Boix, 2005].

Finally, in 2007 William Newell in his work “Decision Making in Interdisciplinary Studies” offered the fifth definition of interdisciplinary studies (which was a refinement of his 1997 definition). He said that the interdisciplinary studies was “a two-part process: it draws critically on disciplinary perspectives, and it integrates their insights into a more comprehensive understanding... of an existing complex phenomenon [or into] the creation of a new complex phenomenon [National Academy of Sciences].

These five definitions have some common features. For example, interdisciplinary research has a particular substantive focus, draws explicitly on the disciplines, has integration as its goal etc. However, the most important feature of interdisciplinary research is that the objective of the interdisciplinary research process is pragmatic: to produce a cognitive advancement in the form of a new understanding, a new product, or a new meaning.

According to William H. Newell the steps in the Interdisciplinary Process are as follows:

1. Drawing on disciplinary perspectives
 - Defining the problem (question, topic, issue)
 - Determining relevant disciplines (including interdisciplines and schools of thought)
 - Developing a working command of the relevant concepts, theories, and methods of each discipline
 - Gathering all relevant disciplinary knowledge
 - Studying the problem from the perspective of each discipline
 - Generating disciplinary insights into the problem.
2. Integrating their insights through construction of a more comprehensive understanding

Identifying conflicts in insights by using disciplines to illuminate each other's assumptions, or by looking for different concepts with common meanings or concepts with different meanings, through which those insights are expressed

- Evaluating assumptions and concepts in the context of the specific problem
- Resolving conflicts by working towards a common vocabulary and set of assumptions
- Creating a common ground
- Identifying (nonlinear) linkages between variables studied by different disciplines
- Constructing a new understanding of the problem
- Producing a model (metaphor, theme) that captures the new understanding
- Testing the understanding by attempting to solve the problem. [10]

All these steps correspond to the first stage Pre-Conference of our interdisciplinary project "My Country – My Pride".

The interdisciplinary project "My Country – My Pride" was devoted to one of the most significant and unique historical events in Russia. In 2017 we celebrated the 100th Anniversary of the Great October Socialist Revolution.

The event gave us a chance to reconnect with the history of our Motherland, to rebuild our ties with the history of Russia and, what is more important for a new generation of students, to rethink their attitude towards their country.

Unfortunately, our students were not fully aware of the importance of the date since they had not studied that historical period properly while at comprehensive school. Thus, learning about this topic through English and project activities was also aimed at raising civil awareness and patriotism among our second-year university students, bringing up love and careful attitude to their homeland, motivating creativity and stimulating studying the English language using the student-centred approach.

It should be noted that project as an educational method has been applied in teaching various subjects in Russia since the beginning of the last century [Полат, 2000]. However, project work can be still considered as an innovative tool in designing a new course for teaching English. It is especially important in teaching English to non-linguist university students to build a strong motivation in learning a foreign language.

We fully agree that PBL "is a means of developing a more active and motivating student-centred approach to learning", the multidisciplinary approach "using real world problems to bring together knowledge and skills" [Мишланова, 2013], [Donnelly, Fitzmaurice, 2005], [Haines, 1991]. Every year we should develop a new pedagogical and linguistic product to motivate our students [Hutchinson].

The Project "My Country – My Pride" was developed in three stages:

- Pre-conference (preparatory),
- While-Conference,
- Post Conference (Reflective).

The Pre-conference included developing research ideas, speculating and doing research.

Two groups of students (N=37) were offered to visit the Perm State Art Gallery Exhibition: "A Look into the USSR. XX Century in Photography and Porcelain". The excursion was carried out in Russian. They saw a unique collection of over five hundred photos and porcelain exhibits.

At the same time, they were searching for the information about other museums and exhibitions dedicated to the October Revolution; how and in what way the world would celebrate the anniversary of the October Revolution (both in Russian and English).

While developing project materials we varied as much as possible the activities in which the students worked together in small groups, sometimes in the whole group. The tasks which were usually done by groups of students included reading, and translating new vocabulary or translating the parts of the texts both in class and outside class. Thus, students could learn from each other and there was observed an increase in the amount of language being used and learnt.

During this stage, the students were led into the process of creating their own texts of the presentations. As for the grammar and pronunciation, they could easily check whether their ideas were correct by asking the teacher and peer-students during the class time. So we applied an inductive approach to revisiting the grammar rules of the language.

We can state that such a discovery process was an important part of the project methodology and the rules about the language in this way were absorbed much more deeply and memorably by the students.

As for the speaking, we suggested and helped the students to compare, contrast and comment on the materials chosen for the presentation and the slides. Suggestions were made for encouraging students to keep talking for 5 minutes, for example by using fillers effectively.

While watching the videos and doing listening activities, we used various task types, for example note – taking, identifying speakers, answering the questions and working with the subtitles.

Writing their own texts and developing presentations was done in class as well as at home and the teacher audienced the groups for the results.

The second stage was organized on the 7th of November. The students presented their projects at the conference “My Country –My Pride” during two classes, which was a success. There were some guests from other departments and the faculty members who asked questions based on the topics. The presentations were video recorded and later analyzed by the teachers.

The Post conference stage included collecting the students' feedback on the conference and the project itself within the consequent two weeks.

A short survey offered the participants four questions:

1. *Do we need to create and conduct such projects?*
2. *What have you learned from this project?*
3. *What did you like most in the project work?*
4. *What would you like to see in future projects?*

We have obtained 76 responses from the groups. All of them were positive and happy answers. We divided the responses into four categories: “pedagogical component”, “communicative component”, “content-based component” and “the language component”. We should admit that the first component was presented more frequently in the students' feedback (36 answers), followed by “the communicative component” (25), the linguistic component (10) and the content (5).

The pedagogical component included such responses as: *I think we need to carry out such projects because they help to develop students' personality; It helps to figure out the reasons for the pride of our country and to express the individual self; Yes, because we are forgetting our history and don't understand how great is our country (not only territorial); Yes. Many of us were not interested in this topic and have now learned a lot.*

Conclusion

In conclusion, the interdisciplinary project proved to be one of the successfully implemented pedagogical and didactical tools being a truly student-centered approach in teaching English to university students today. The realization of the project “My country – MyPride” led to increase of motivation in our students.

References

1. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2. С. 3–7.
2. Мишланова С.Л., Заседателева М.Г. Методика и технология профессиональной деятельности: системно-деятельностный подход при изучении иностранных языков: учеб. пособие. Пермь: Перм. гос. ун-т., 2013. 110 с.
3. Boix Mansilla V. Assessing student work at disciplinary crossroads // Change Magazine, Vol. 37 (1), 2005. p. 14–21.

4. Donnelly R., Fitzmaurice M. Collaborative Project-Based Learning and Problem-Based Learning in Higher Education: A Consideration of Tutor and Student Roles in Learner-Focused Strategies. URL: <https://arrow.dit.ie/lcblk/6/>: p. 4. (дата обращения: 03.04.2018).
5. Haines S. Projects for the EFL Classroom: Resource materials for teachers. Walton-on-Thames: Nelson, 1991.
6. Handbook of Decision Making, Edition: 1st, Chapter: 13, Publisher: CRC Press / Taylor & Francis Group, Editors: Goktug Morcol, 2007. p. 245-264.
7. Hutchinson T. Introduction to Project Work. Oxford: Oxford University Press, 1996. 400 p.
8. Interdisciplinary Education at Liberal Arts Institutions. URL: http://www.academia.edu/755665/Interdisciplinary_education_at_liberal_arts_institutions/: p. 3. (дата обращения: 03.04.2018).
9. Klein J.T., Newell, W. Advancing interdisciplinary studies. In J. G. Gaff & J. Ratcliff (Eds.) / *Handbook of the undergraduate curriculum* (p. 393-415). 1997, San Francisco: Jossey-Bass. p. 393–394.
10. National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, and Institute of Medicine. 2005. *Facilitating Interdisciplinary Research*. Washington, DC: The National Academies Press. URL: <https://doi.org/10.17226/11153/> : pp. 26-27. (дата обращения: 03.04.2018).

Snegova S.V.

Ph.D of Education, Associate Professor of the English Language and Intercultural Communication Department, Perm State University

Polyakova S.V.

Ph.D of Philology, Associate Professor of the English Language and Intercultural Communication Department, Associate Professor of the Lingodidactics Department, Perm State University

USING INTERDISCIPLINARY PROJECT AS A MEANS IN TEFL

The paper is devoted to the analysis of the long-term interdisciplinary project “My Country – My Pride” developed for second year students of the Faculty of Philology at Perm State University in September-November 2017 as an effective means of teaching English as a Foreign Language (TEFL). The project was dedicated to the 100th Anniversary of Great October Socialist Revolution. The interdisciplinary project and its three stages: the Pre-Conference, the While Conference and the Post Conference one are discussed in detail. The usage and the results of the project reveal a great pedagogical and communicative potential of the project.

Key words: teaching English as a foreign language (TEFL), interdisciplinary project, student-centred, revolution, non-linguist, motivation

УДК 378

Филиппова Анастасия Анатольевна

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

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

Тел.: 8 (342) 2396-477

E-mail: filippovasmvfl@list.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

В статье рассматриваются вопросы организации самостоятельной работы при обучении иностранному языку. Особое внимание уделяется методу проектов, способствующему оптимизации самостоятельной работы студентов. В статье представлена структура поэтапной работы над проектом с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Ключевые слова: самостоятельная работа, иностранный язык, проект, презентация, саморазвитие.

Введение

На современном этапе развития образования в рамках системно-деятельностного подхода целью обучения представляется личность, способная творчески мыслить, самостоятельно находить и анализировать необходимую информацию, ставить перед собой повседневные, образовательные, профессиональные задачи и находить пути их решения [Мишланова, Заседателева, 2013]. Согласно современным стандартам высшего образования в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы определённые универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Одной из универсальных компетенций является *самоорганизация и саморазвитие*, то есть учащийся должен быть способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни [Федеральный..., 2018]. Достижение данной цели представляется невозможным без обращения к такому виду деятельности учащихся как самостоятельной работе. Самостоятельная работа при обучении иностранному языку играет особую роль, поскольку способствует закреплению полученных знаний, развитию навыков и умений на неродном языке с другой культурой.

Основная часть

Как известно, самостоятельная работа – это «вид учебной деятельности, выполняемый учащимся без непосредственного контакта с преподавателем или управляемый преподавателем опосредованно через специальные учебные материалы» [Азимов, Щукин, 2009, с. 268]. Существуют различные виды самостоятельной работы и, соответственно, разнообразные способы их организации. Согласно современному подходу в образовании выпускник вуза представляет собой личность, способную к саморазвитию и самообразованию. Именно поэтому наибольшее внимание, на наш взгляд, следует уделять внеаудиторной самостоятельной работе, поскольку данный вид работы в значительной мере способствует развитию способности к самообразованию. Кроме этого организация данного вида работы представляется крайне необходимой, так как в последнее время в вузах идет процесс значительного сокращения аудиторных часов и одновременное увеличение часов, отводимых на самостоятельную работу.

Одной из универсальных компетенций согласно новому образовательному стандарту высшего образования является *разработка и реализация проектов*, согласно которой выпускник должен быть способен определять круг задач в рамках поставленной цели и

выбирать оптимальные способы их решения [Федеральный..., 2018]. Естественно, что для формирования данной компетенции у студентов необходимо активно работать в этом направлении, причем не только в аудиторное время, но и в самостоятельные часы. Именно поэтому применение проектного метода видится актуальным и полезным в организации самостоятельной работы студентов.

Проект – это одна из технологий обучения, основанная на моделировании социального взаимодействия в малой группе в ходе учебного процесса. Под проектом понимается самостоятельная планируемая и реализуемая на иностранном языке работа, например, выпуск газеты или журнала, сборника статей, подготовка выставки, спектакля, концерта [Азимов, Щукин, 2009, с. 268]. Метод проектов уже давно представлен и внедрен в российскую систему образования [Полат, 2002]. Многие преподаватели активно используют метод проектов, отмечая при этом его положительное влияние на учащихся в ходе процесса изучения иностранных языков: повышение мотивации к изучению дисциплины, раскрытие творческого потенциала личности учащихся, развитие способности самостоятельного принятия решений [Польнская 2011; Ульянова, Казанцева, 2011; Третьякова, 2015]. Как известно, мотивация является мощнейшим стимулом для совершения определённой деятельности индивида. Интенсивность рабочего процесса значительно повышается, если студент с интересом вовлечен в процесс обучения. Проектный метод позволяет учащемуся творчески подойти к поставленной задаче, что способствует его самовыражению и самоутверждению. «Становление творческой индивидуальности является важным условием дальнейшего полноценного развития личности. Человек, обладающий постоянным и осознанным интересом к творчеству, умением реализовать свои творческие возможности, более успешно адаптируется к изменяющимся условиям жизни, более способен к самосовершенствованию и самовоспитанию» [Бережная, 2009, с. 97–101]. В процессе работы над проектом у учащихся развивается способность к самостоятельному выдвижению идей, принятию решений на том или ином этапе, а также способность работать в группе, коллективе, что является немаловажными компетенциями для выпускника.

Для успешной организации внеаудиторной самостоятельной работы требуется осознание учащимися целей задания, знание процедуры их выполнения, умение пользоваться средствами обучения и учет уровня подготовленности каждого студента [Дойникова, Москалева, 2012, с. 66]. Именно поэтому важен со стороны преподавателя четкий инструктаж о плане работы над проектом, а именно, объявление темы и, если необходимо, её толкование, литературных источников, пригодных для использования, этапов работы над проектом и примерного конечного результата.

Организация проекта и представление его конечного продукта могут быть спроектированы по-разному, например, в виде составления презентации и её последующей защиты. Одним из таких проектов может рассматриваться проект, представленный в виде международного конкурса презентаций «Сокровища моей земли» («Treasures of my land») и состоявшийся в феврале – марте 2018 года. Организаторами данного конкурса явились Факультет современных иностранных языков и литератур Пермского государственного национального исследовательского университета, Отдел литературы на языках народов мира и Коммуникативная площадка научного сообщества («Центр науки») Пермской государственной краевой универсальной библиотеки им. А.М. Горького, администрация города Перми, Ассоциация преподавателей английского языка Перми и Пермского края («PELTA»). Конкурс был посвящен Году добровольца и волонтера в Российской Федерации в 2018 году и гражданско-патриотическому воспитанию молодежи. Учащимся предлагалось на заочном этапе представить презентации по следующим направлениям: «Достойные люди», «Волонтерские проекты и события», «Достопримечательности моего края», «Интересные истории моей малой родины», а в рамках очного выступить с презентацией и ответить на вопросы комиссии по заявленной теме.

Следует отметить, что в данном проекте участвовали студенты первого курса философско-социологического и географического факультетов, то есть изучающие иностранный язык как

непрофилирующий предмет. Как правило, студенты, состоящие в группах на неязыковых факультетах, обладают разным уровнем владения иностранным языком (A1-B2) в силу обучения в различных средних общеобразовательных учебных заведениях (школах, гимназиях, лицеях с углубленным изучением иностранного языка и без профильной направленности). Для студентов, имеющих более низкий уровень владения иностранным языком, составление презентаций по заявленным темам имело особую сложность, так как по большей части информация по данным направлениям представлена только на русском языке. Именно поэтому, следуя принципу посильности, изначально преподавателем были предложены дополнительные темы, более простые, информация по которым есть и на иностранном языке, не входящие в тематику конкурса. Однако самым удивительным было то, что лишь несколько человек выбрали более простые темы, остальные же решили попробовать проявить себя по теме конкурса. У учащихся проявился дух соревнования, желание реализовать свои идеи, проявить свои творческие способности, что ещё раз подчеркивает положительное влияние метода проектов при использовании его в обучении иностранному языку.

Для своевременной реализации проекта преподавателем были четко сформулированы временные и тематические этапы работы над проектом. На первом этапе учащимся было необходимо выбрать одну из предложенных тем, ознакомиться с литературой, представленной частично преподавателем (сайты Интернет, печатные и электронные журналы), частично найденную в самостоятельном режиме, используя при этом просмотровое чтение, и выбрать необходимую для своей темы. На следующем этапе учащимися составлялся примерный развернутый план доклада, то есть фиксировались те моменты, которые им хотелось бы осветить по данной теме. Третий этап заключался в работе над новой лексикой, встретившейся в источниках, отобранных для доклада, а именно, составлении своего глоссария, состоящего из трёх колонок: слово на иностранном языке (немецком), перевод, пример предложения с данным словом (из контекста). Следующий этап был посвящен составлению доклада по выбранной теме. Затем студентам было необходимо оформить презентацию согласно выстроенному докладу. При этом преподавателем было отмечено, что презентация должна представлять собой сжатое содержание доклада. Следует заметить, что составление презентаций, как правило, воспринимается студентами, положительно, так как представление темы в данной форме позволяет реализовать свой творческий потенциал. На данном этапе реализации проекта было важно отметить основные правила презентации. Как известно, при соблюдении правил оформления презентация может выглядеть в выгодном свете и легче восприниматься слушателями. Для этого должно быть выдержано определённое количество слайдов, правильно подобрана цветовая гамма согласно дизайну, выбран шрифт и его пункты в соотношении заголовков и текст слайда, логично представлена графическая информация [Драчинская, Дубинина, 2010, с. 121]. Следующий этап заключался в подготовке к устному выступлению, во время которого учащиеся составляли предполагаемые вопросы по презентации и докладу и примерные ответы на них. Заключительный этап включал в себя предъявление презентаций и ответы на вопросы преподавателя. Лучшие презентации были представлены студентами не только на занятии, но и на очном этапе конкурса «Сокровища моей земли», некоторые из них были удостоены дипломов победителей конкурса.

Естественно, что вся самостоятельная работа студентов, не зависимо от её формы, должна непрерывно контролироваться обучающим, в противном случае данная работа не будет иметь ожидаемого эффекта. Что касается описанного проекта, то большая часть работы над ним проходила в самостоятельном режиме, но с непрерывным контролем преподавателя в аудиторные часы. Студентами были представлены яркие содержательные презентации, причем не только в прозе, но и в стихах собственного сочинения на иностранном языке.

Заключение

Итак, организация самостоятельной работы при обучении иностранным языкам, требует особого внимания, поскольку способствует дальнейшему развитию коммуникативной

компетенции, раскрытию личностного потенциала, развитию способности к самореализации и самообразованию. Метод проектов может в значительной степени содействовать этому при рассмотрении вопросов организации самостоятельной работы. При условии правильной организации работы над проектами у студентов может значительно повыситься мотивация к изучению иностранного языка, улучшится качество владения, что способствует достижению главной цели изучения иностранного языка, развитию межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика преподавания языков). Москва: Издательство ИКАР, 2009. 488 с.
2. Бережная М.С. Творческая самореализация студентов вузов в художественно-творческой деятельности // Аналитика культурологии. Тамбов: Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, 2009. № 13. С. 97–101.
3. Дойникова Н.В., Москалева Л.Ю. Организация внеаудиторной самостоятельной работы как необходимое условие активизации деятельности студентов в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку в неязыковом колледже // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2012. № 6. С. 62–67.
4. Драчинская И.Ф., Дубинина Г.А. Использование программы PowerPoint и системы дистанционного проецирования в ходе кейс-анализа на иностранном языке // Иностранные языки в контексте культуры: сб. ст. по материалам VII междунар. науч.-практ. конф.: в 2 т. Т.1: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. Пермь: Изд-во «Перм. гос. ун-т», 2010. с. 116–126.
5. Мишланова С.Л., Заседателева М.Г. Методика и технология профессиональной деятельности: системно-деятельностный подход при изучении иностранных языков: учебное пособие. Пермь: Перм. гос. нац. исслед. ун-т., 2013. 111 с.
6. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. Москва: ООО "Методическая мозаика", 2000. № 2. С. 3–10.
7. Полинская Ю.К. Использование метода проектов в обучении иностранному языку в системе высшего образования // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2011. № 10 (53). С. 97–100. URL: www.gramota.net/materials/1/2011/10/37.html (дата обращения: 08.05.2018).
8. Третьякова Е.М. Организация самостоятельной работы студентов как формы учебного процесса в вузе // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. Тольятти: ТГУ, 2015. № 4 (23). С. 200–204.
9. Ульянова О.С., Казанцева Г. С. Использование метода проектов в обучении английскому языку (на примере Томского политехнического университета) // Молодой ученый, 2011. № 4. Т.2. С. 138–140. URL <https://moluch.ru/archive/27/2559/> (дата обращения: 08.05.2018).
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям). Министерство образования и науки Российской Федерации. 2018. Приказ № 124 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения: 04.05.2018).

Filippova A.A.

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

THE USE OF PROJECT METHOD AT THE ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

The article deals with the organization of independent work in the foreign language teaching. Special attention is paid to the project method promoting optimization of independent work of students. The structure of stage-by-stage work on the project with use of information and communication technologies is presented in article.

Keywords: independent work, foreign language, project, presentation, self-development.

РЕЦЕНЗИИ

Шиукаева Л.В.

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

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

Тел.: 8 (342) 2396-477

E-mail: info@psu.ru

С.В. Шустова, Е.А. Ошева, Е.А. Смирнова
**«ТЕРМИНОЛОГИЯ ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ:
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ». МОНОГРАФИЯ.**
**ПЕРМЬ: АНО ВО «ПЕРМСКИЙ ИНСТИТУТ
ЭКОНОМИКИ И ФИНАНСОВ», 2015. 192 С.**

Рецензируемая монография посвящена рассмотрению финансово-экономической терминологии в лексико-семантическом аспекте. Актуальность исследования обусловлена спецификой рассматриваемой терминотаксиса, а именно, сочетанием абсолютно разных онтологических признаков (стабильности и динамического роста) в рамках одной лексической подсистемы. Кроме того, стремительное развитие понятийного аппарата и терминологий отдельных отраслей знания приводит к неконтролируемому увеличению количества терминов в языке, что может иметь негативные последствия и препятствовать взаимопониманию в бизнес-дискурсе. Довольно обширно представлен материал исследования – это термины английского языка с привлечением материала немецкого и русского языков, выделенные методом сплошной выборки из различного рода специальных финансово-экономических словарей, а также корпусов.

Монография состоит из четырех разделов, введения, заключения, библиографии и списков словарей, принятых сокращений и источников иллюстративного материала. В первом разделе рассматриваются основные особенности финансово-экономической терминотаксиса. При этом подробно представлены различные подходы к определению понятия «термин». На основе анализа научной литературы и эмпирического материала авторы монографии делают важные выводы о многозначности и синонимии терминов, о трудностях перевода терминов бизнес-дискурса с английского языка на русский, о структурных особенностях и функциональных свойствах терминов в области экономики.

Второй раздел монографии посвящен рассмотрению процессов глобализации и их влияния на терминологию в финансово-экономической сфере. Одним из ведущих факторов глобализации называется лингвистическая глобализация, когда большое количество людей в мире свободно владеет одним или несколькими иностранными языками. Процесс глобализации связан с господствующей ролью США в мире, в основе которого лежит англо-американская модель общества, а английский язык претендует на роль мегаязыка. В связи с этим возникает угроза национальной культуре и языку разных народов, что рассматривается авторами на примере стран Европы и Азии. Приводятся шокирующие цифры, свидетельствующие об исчезновении наций и языков, что, в сущности, представляет собой гуманитарную катастрофу в период глобализации. Доминирование английского языка в мире рассматривается авторами на примере англицизмов в немецком бизнес-дискурсе. Называются причины употребления заимствований из английского – это возникновение новых экономических реалий, языковая экономия, отсутствие эквивалента в немецком языке. В данном разделе рассматриваются также интернациональная лексика, неологизмы, аббревиатуры и их перевод. Авторы приводят экстралингвистические факторы, способствующие появлению и функционированию вышеназванных слоев лексики в терминотаксисе немецкого языка. В заключении раздела рассматривается концепт «деньги»

в англо-американских пословицах и поговорках, что, безусловно, представляет интерес и определенным образом характеризует ценности данного сообщества.

Раздел третий называется «Лексико-семантические особенности номинации лиц в экономической сфере». Авторы рассматривают семнадцать семантических групп номинации лиц в сфере экономики и предпринимательства, приводя примеры как из английского, так и немецкого языков. Достаточно интересно и подробно описаны способы образования в терминологии новых (вторичных) единиц номинации в результате развития семантических структур уже имеющихся слов. Это различные виды переносов (метафорический, метонимический), а также изменение семантического объема слова (его расширение или сужение), словосложение, заимствования, калькирование. На основании анализа многочисленных примеров разных способов семантической деривации в финансово-экономической сфере были определены функционально значимые модели метафорического и метонимического переноса для номинации лиц, основные типы словосложения (компаративные наименования с суффиксом *-er* и бессуффиксальные композиты). В английском языке основным источником заимствований названа латынь, а в русском и немецком языках заимствования берутся из английского языка, что определяется доминирующим положением англоязычных стран в сфере экономики и бизнеса.

Четвертый раздел монографии посвящен функционированию глаголов с инкорпорированными актантами в бизнес-дискурсе. Авторы рассматривают инкорпорацию как способность глагола включать в свой состав актанта, которые могут быть выражены двумя способами: адгерентно (занимать отдельную синтаксическую позицию) и ингерентно (не иметь отдельной синтаксической позиции). При этом было выявлено численное преимущество употребления глаголов второй группы по сравнению с первой (95 % и 5 % соответственно). Глаголы с ингерентно выраженными актантами образованы от субстантивов способом конверсии, типичным для английского словообразования, хотя этот продуктивный метод словотворчества имеет ряд ограничений, которые называются авторами – это принцип преимущества при синонимии и омонимии, невозможность быстрой интерпретации, труднопроизносимость.

Рассмотрев классификацию отсубстантивных глаголов Е. Кларк и Г. Кларк и подвергнув её критическому анализу, авторы монографии предлагают свою более компактную и универсальную классификацию глаголов с инкорпорированными актантами, основываясь на их семантике. Анализ лексикографических источников и структуры пропозиции в корпусах современного английского языка показал, что в бизнес-дискурсе функционирует достаточно большое количество инкорпорантных комплексов, которые классифицированы авторами по типу актанта. Это шесть групп глаголов с инкорпорированным субъектом, объектом, локативом, инструментом, дескриптивом, результативом. При этом авторы отмечают, что закон языковой экономии дает возможность говорить о дальнейшем увеличении числа таких глаголов в данном типе дискурса.

В заключении отмечается междисциплинарный характер финансово-экономической терминологии, её распространенность среди представителей разных социальных групп говорящих бизнес сообщества. Думается, что богатый эмпирический материал, обоснованные теоретические положения, четко структурированное и доступное изложение делают настоящую монографию привлекательной не только для преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов экономических специальностей, но и для всех тех, кто интересуется функционированием языка в разных сферах деятельности человека.

УДК 81.42

Вавилина Тамара Юрьевна

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: psu@mail.ru

ИТОГИ РАБОТЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «НЕМЕЦКИЙ ЯЗЫК В КУЛЬТУРНОМ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕРМСКОГО РЕГИОНА»

29-30 ноября 2017 года в Пермском государственном национальном исследовательском университете состоялась международная научно-практическая конференция «Немецкий язык в культурном и образовательном пространстве Пермского региона», которая была организована кафедрой лингводидактики факультета современных иностранных языков Пермского государственного национального исследовательского университета при поддержке и содействии региональной организации «Ассоциация преподавателей немецкого языка Пермского края» и Немецкого читального зала библиотеки им. А.М. Горького г. Перми, а также Центра по кооперации Восток-Запад г. Люнебурга (Нижняя Саксония, Германия).

Работа конференции проходила по следующим направлениям:

1. О повышении значимости изучения немецкого языка
2. Роль немецкого языка в образовательном пространстве Пермского края
3. Немецкий язык в культурном пространстве Пермского края
4. Новые тенденции и развитие современного немецкого языка
5. Возможности изучения и перспективы практического использования знаний немецкого языка
6. Перспективы развития билингвального обучения в Пермском крае
7. Статус немецкого языка как учебной дисциплины в российской системе образования
8. Немецкий язык для специальных целей
9. Концепции преподавания немецкого языка на разных этапах обучения
10. Немецкий язык и межкультурная коммуникация
11. Новые технологии в преподавании немецкого языка

В конференции приняли участие деятели культуры, преподаватели и учителя немецкого языка, магистранты, студенты и учащиеся общеобразовательных школ, изучающие немецкий язык в качестве первого или второго иностранного языка.

ПГНИУ стал местом встречи и обмена мнениями около 50 человек – тех, кто ежедневно вносит свой вклад в развитие и укрепление позиций немецкого языка в Пермском крае.

Открыл конференцию декан факультета современных иностранных языков Пермского государственного национального исследовательского университета доктор филологических наук, профессор Б.М. Проскурнин.

В своем приветственном слове Б.М. Проскурнин поблагодарил всех участников за поддержку и содействие в развитии немецкого языка в Пермском крае. Он сказал, что данная конференция вносит большой вклад в популяризацию немецкого языка в Пермском крае и выразил надежду, что она наметит пути дальнейшей совместной работы в области научных исследований и методических разработок.

В первый день работы конференции состоялось пленарное заседание, которое открыла своим докладом «Пермский край – Нижняя Саксония: грани сотрудничества» доцент кафедры лингводидактики Л.Г. Лапина (в соавторстве с Т.Ю. Вавилиной и М.А. Дубровиной).

Сотрудничество университета с Центром Восточно-Западной кооперации г. Люнебурга (Нижняя Саксония, Германия) началось с 1994 года. Это была Восточная Академия, реорганизованная позднее в Центр Восточно-Западной кооперации. В 2009 году заключён договор между Пермским госуниверситетом и Центром Восточно-Западной кооперации о сотрудничестве.

В рамках партнёрских отношений осуществляется обмен опытом в области преподавания немецкого языка в российских школах и вузах, сохранение и поддержание статуса немецкого языка как преподаваемого иностранного языка в Пермском регионе, проведение совместных научных конференций, семинаров, телемостов и онлайн проектов совместно со студентами университета Лейфана г. Люнебурга. Ежегодно на стажировку в г. Люнебург выезжают студенты и преподаватели немецкого языка пермских вузов. В течение ряда лет проводился совместный Интернет-семинар для студентов Перми и Люнебурга «Актуальные проблемы межкультурной коммуникации», для которого Министерством науки и культуры Нижней Саксонии была создана образовательная платформа. Академическая группа университета Лейфана, в составе которой были преподаватели и студенты, приезжала в Пермь для проведения лингвострановедческого семинара.

В ближайших планах – заключение договора о сотрудничестве с одной из школ г. Люнебурга для прохождения педагогической практики студентами Пермского госуниверситета, организации совместных языковых лагерей для школьников Перми и Люнебурга, а также расширение сотрудничества с университетом Лейфана в области реализации магистерских образовательных программ.

В своем докладе «Немецкий язык в Пермском государственном национальном исследовательском университете: к юбилею кафедры лингводидактики» профессор С.Л. Мишланова подчеркнула значимость этого форума в продвижении немецкого языка, в том числе и в качестве профессионального языка науки. В докладе были представлены также научные и образовательные проекты, над которыми работают преподаватели и сотрудники кафедры.

В докладах С.В. Кряжевой (Немецкий читальный зал) и Г.И. Долгих, председателя Ассоциации учителей немецкого языка Пермского края, отмечалась важность изучения немецкого языка и та роль в укреплении позиций немецкого языка в области, которую играет деятельность Немецкого читального зала и создание Ассоциации учителей немецкого языка Пермского края. С.В. Кряжева доложила о культурных, научных и образовательных проектах и мероприятиях Немецкого читального зала, его ресурсах и фондах. Подробная информация касалась краевого проекта «Deutsch – die erste zweite» – «Немецкий – первый второй иностранный», который реализуется в Пермском крае совместно с Немецким культурным центром им. Гёте.

Доклад Катрин Кёпке, доцента кафедры лингводидактики, «*Ein subjektiver Blick auf die deutsche Sprache im Ausbildungs- und Kulturraum der Permer Region*» содержательно включал в себя три аспекта: методический, социокультурный и лингвокультурологический. К. Кёпке обобщила впечатления русских учащихся школ и учителей немецкого языка о статусе немецкого языка как изучаемого иностранного языка в российских школах, сопоставила российский и германский опыт преподавания и подчеркнула современный уровень российской методики преподавания немецкого языка. Внимание в своём докладе К.Кёпке уделила также описанию ситуации российских немцев в Прикамье и отражению немецких стереотипов в российской рекламе.

Доклад гостя из Челябинска, языкового ассистента программ ZfA и «Das deutsche Sprachdiplom», Андреа Швутке «*Das Sprachdiplomprogramm (DSD) im Südurale*» показал возможности получения русскими учащимися немецкого языкового диплома при дистанционной подготовке с использованием Интернет-ресурсов. А. Швутке отметила хороший потенциал учащихся пермских школ для получения немецкого языкового диплома.

Завершил пленарное заседание мастер-класс «*Невербальный компонент общения в устном переводческом дискурсе*» под руководством кандидата педагогических наук, доцента кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода Пермского национального исследовательского политехнического университета Е.Ю. Мощанской. Участники мастер-класса познакомились с необходимостью осознания причин различий в коммуникативном поведении, в частности, невербальном, знания основных черт иных коммуникативных стилей, что способствует взаимопониманию представителей разных культур.

В ходе мастер-класса было показано решение следующих задач:

1) образовательной – развитие основных компетенций (переводческой, социолингвистической, прагматической); 2) воспитательной – развитие эмпатии к чужой культуре; 3) развивающей – развитие креативности.

На следующий день, 30 ноября, работа конференции продолжилась в рамках заседания трёх секций: «Тенденции развития немецкого языка на современном этапе», «Лингводидактические аспекты преподавания немецкого языка», «Язык и культура».

Ряд докладов, представленных на секционных заседаниях, был посвящён исследованиям особенностей функционирования и развития современного немецкого языка: описанию факторов изменения его структурного и содержательного уровней (Н.П. Сюткина, ст. преподаватель каф. лингводидактики ПГНИУ: «*К вопросу о функциональных структурах в немецком языке*»); Е.Ю. Овчинникова, преподаватель каф. лингводидактики ПГНИУ: «*Metaphorische Kompetenz: Fragen und Antworten*»), отражению культурных фактов в языке, лингвострановедческим проблемам.

В докладе кандидата филологических наук, зав. кафедрой иностранных языков Пермского государственного медицинского университета имени академика Е.А. Вагнера С.Т. Краснобаевой и кандидата технических наук, директора издательства «Мир Граля» Л.А. Краснобаева «*Немецкий язык как инструмент формирования духовного самосознания: «Послание Граля»*» подчеркнута особая роль немецкого языка в формировании и развитии европейской философской мысли.

В докладах методической направленности обсуждалась проблематика компетентностного подхода в обучении немецкому языку в школе и вузе, вопросы использования новых технологий, приёмов и методов в преподавании (Е.А. Куприянычева, преподаватель каф. лингводидактики ПГНИУ, в соавторстве с А.А. Филипповой, к. филол. н., доц. кафедры лингводидактики ПГНИУ: «*Сервис Google в качестве инструмента для организации самостоятельной работы студентов по немецкому языку*»), организация различных видов практик как составной части образовательного процесса.

В докладе Е.Л. Словиковой, кандидата филологических наук, доцента кафедры лингводидактики ПГНИУ и И.В. Березиной, учителя МАОУ «СОШ № 122» с углубленным изучением иностранных языков, г. Пермь «*Игра как активный метод обучения немецкому языку*» было показано, какие образовательные и воспитательные возможности можно реализовать через развитие творческого потенциала школьников. Было отмечено, что одним из эффективных приемов в обучении коммуникации на иностранном языке является обучение через игру, ставшую неотъемлемой частью урока немецкого языка.

Доклад С.Ф. Плясуновой, кандидата филологических наук, доцента кафедры лингводидактики ПГНИУ и студенток факультета современных иностранных языков ПГНИУ А.С. Северюхиной и А.А. Дерезглазовой «*Die Spuren der Russland-Deutschen in der*

Permer Region» посвящён исследованию и описанию роли немецких деятелей в формировании культурного и образовательного пространства Пермского региона.

В завершение конференции ряд участников выступили с заключительными словами. Выступавшие и присутствующие были едины во мнении: преподавание немецкого языка в России имеет богатые традиции, опирается на активную научно-исследовательскую деятельность, но в современных условиях требует особого внимания и поддержки со стороны соответствующих структур.

Конференция не только показала насущные проблемы немецкого языка в образовательном пространстве региона, но и наметила возможные пути их решения.

В заключение зарубежные и иногородние участники конференции выразили благодарность за организацию конференции.

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 (5–10 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 первичного источника 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-та, 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: 20.10.12).

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.