

**ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

**Научный журнал
№ 4, 2018**

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

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 (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 (Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена)

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

Проскурнин Борис Михайлович – доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

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

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

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

Шутемова Наталья 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 за сайт, кандидат филологических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

Карзенкова Елена Петровна – технический редактор, старший преподаватель кафедры русского языка и стилистики (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)

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, г. Севилья, Институт германистики)

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

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

Нижнева Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, профессор (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)

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

Травински Беата – доктор филологических наук, профессор (Германия, г. Маннгейм, Институт немецкого языка)

Ходжиматова Гулчехра Масаидовна – доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

Шавхелишвили Бела Абрамовна – кандидат филологических наук, доцент (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, постдоктор Хэйлуцзянского государственного университета, университета КНР (Китай, г. Аньхой, Аньхойский университет)

Яхьяпур Марзие – кандидат филологических наук, профессор (Иран, г. Тегеран, Тегеранский университет)

ПЕЧАТАЕТСЯ ПРИ ФИНАНСОВОЙ ПОДДЕРЖКЕ МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ПЕРМСКОГО КРАЯ

© 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 27.08.2018. Дата выхода в свет 30.08.2018.
Формат 60 × 84/16. Усл. печ. л. 19,99. Тираж 500 экз. Заказ № 04

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.
Периодичность: с 2018 г. 4 раза в год. Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редколлекцией.

PERM STATE UNIVERSITY

EURASIAN HUMANITARIAN JOURNAL**SCIENTIFIC JOURNAL**
№ 4, 2018

The journal contains materials covering current issues of general linguistics, translation studies, sociolinguistics, psycholinguistics, functional grammar, cognitive linguistics, discourse, Russian literature, the literature of the peoples of the Russian Federation, foreign literature, linguodidactics, and pedagogics. The materials are intended for a wide range of specialists in the field of philology and pedagogics. Articles are reviewed. Reprinting without permission of the editorial board is prohibited, links to the journal are mandatory when quoting.

EDITORIAL BOARD**Svetlana V. Shustova** – Editor-in-chief, Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Anna V. Averina** – Deputy Editor-in-Chief, Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Moscow, Moscow State Regional University)**Larisa M. Alekseeva** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Konstantin E. Besukladnikov** – Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Perm, Perm State Humanitarian-Pedagogical University)**Dana K. Bartosh** – Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Moscow, Moscow City University, Institute of Foreign Languages)**Tamara I. Zelenina** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Izhevsk, Udmurt State University)**Aza D. Ioseliani** – Grand Ph.D. (Philosophy), Professor (Russia, Moscow, Financial University under the Government of the Russian Federation)**Yulia A. Komarova** – Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, St. Petersburg, The Herzen State Pedagogical University of Russia)**Svetlana L. Mishlanova** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Boris M. Proskurnin** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Natalia N. Semenenko** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Belgorod, Stary Oskol, Belgorod State National Research University)**Nelly A. Trofimova** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, St.-Petersburg, National Research University Higher School of Economics)**Galina V. Faizieva** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Astrakhan, Astrakhan State University)**Natalia V. Shutynomova** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Elena A. Platonova** – Executive Secretary, Ph.D. (Philology) (Russia, Perm, Perm State University)**Ekaterina M. Plusnina** – Executive Secretary, Ph.D. (Philology), Associate Professor (Russia, Perm, Perm State University)**Elena P. Karzenkova** – Technical Reviewer, Lecturer (Russia, Perm, Perm State University)**INTERNATIONAL EDITORIAL BOARD****Irina N. Ivashkevich** – Ph.D. (Philology), Associate Professor (Republic of Belarus, Minsk, Belarusian State University)**Fernando Magallanes Latas** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Spain, Madrid, Complutense University of Madrid; Seville, University of Seville)**Biljana Mirchevska-Bosheva** – Grand Ph.D. (Philology), Associate Professor (Macedonia, Skopje, Ss. Cyril and Methodius University in Skopje)**Mekhriniso B. Nagzibekova** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)**Natalya N. Nizhneva** – Grand Ph.D., Professor (Republic of Belarus, Minsk, Belarus State University)**Manana Sh. Tabidze** – Grand Ph.D. (Philology), Professor, Member of New York Science Academy (Georgia, Tbilisi, Georgian University. St. Andrey of the First-Called Patriarchate of Georgia)**Beata Travinski** – Grand Ph.D. (Philology), Professor (Germany, Mannheim, Institute of German Language)**Gulchehra M. Hodzhimatova** – Grand Ph.D. (Education), Professor (Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)**Bella A. Shavhelishvily** – Ph.D. (Philology), Associate Professor (Georgia, Tbilisi, Sukhumi State University)**Shi Hongsheng** – Grand Ph.D. (Philology), Professor, Director of the Center for the Study of Russia, Postdoc of Heilongjiang State University of China (China, Anhui, Anhui University)**Yahyapur Marziye** – Ph.D. (Philology), Professor (Iran, Teheran, Teheran University)

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ	6
<i>Волошина С. В.</i> РЕЧЕВОЙ ЖАНР АВТОБИОГРАФИЧЕСКОГО РАССКАЗА КАК СПОСОБ ОТРАЖЕНИЯ КОНСТАНТ И ТРАНСФОРМАЦИЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИАЛЕКТНОЙ КОММУНИКАЦИИ)	6
<i>Дасько А. А.</i> СРАВНИТЕЛЬНОЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СЛОВА «РОТ» (ROT, USTA — ROT, ВУСНЫ — USTA, GĘBA — ВОССА) В РУССКОМ, БЕЛОРУССКОМ, ПОЛЬСКОМ, ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКАХ	10
<i>Кочкарева И. В.</i> УСТОЙЧИВЫЕ СРАВНЕНИЯ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)	14
<i>Безрукова Т. А.</i> КОНЦЕПТ <i>ДУХОВНОСТЬ</i> В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ	18
<i>Гладкова К. Ю.</i> ПОДХОДЫ К ТРАКТОВКЕ ПОНЯТИЯ «ВОПРОШАНИЕ».....	21
<i>Ким М. Й.</i> ЛЕКСЕМЫ «МУЖ» И «ЖЕНА» КАК КОМПОНЕНТЫ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «СЕМЬЯ» (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ПАРЕМИЙ)	25
<i>Лापина Л. Г., Мильц Е. В.</i> ЯЗЫК КАК МЕТАФОРА В РАССКАЗАХ Х. МАНТЕЛ «LEARNING TO TALK» И Э. ОЗДАМАР «MUTTERZUNGE»	29
<i>Лापина Л. Г., Мильц Е. В.</i> СМЫСЛОВОЙ ОБЪЕМ ПОНЯТИЯ <i>ОБРАЗОВАНИЕ, BILDUNG, EDUCATION</i> В РУССКОМ, НЕМЕЦКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ).....	38
<i>Морозов В. В.</i> ПРОБЛЕМЫ КАТЕГОРИЗАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОНСТАНТНЫМИ СЛОВАМИ «GAME» И «NAME»	44
<i>Сюткина Н. П.</i> МОДЕЛЬ КАУЗАТИВНОЙ СИТУАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ГЛАГОЛА «FREUEN»).....	48
<i>Шалгина Е. А., Плюснина Е. М., Киселева О. Б.</i> СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «МИЛОСЕРДИЕ» В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ.....	52
МИГРАЦИОННАЯ ЛИНГВИСТИКА	57
<i>Лापина Л. Г., Ермаков М. М.</i> ЯЗЫКОВЫЕ И ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ЕВРОПЕЙСКОЙ МИГРАЦИИ	57
ДИСКУРСОЛОГИЯ	63
<i>Мишланова С. Л., Бисерова Н. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТЕРМИНОЛЕКСИКИ В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ	63
<i>Словицова Е. Л.</i> ТЕКСТОВАЯ КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ.....	68
ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ	72
<i>Глебова Л. В.</i> ПЕРЕДАЧА ЗНАЧЕНИЯ ДЕЛИМИТАТИВНОГО СПОСОБА ДЕЙСТВИЯ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ В.В. НАБОКОВА)	72
<i>Литвинова М. Н., Пинягин Ю. Н.</i> ГОВОРЯЩЕЕ ИМЯ СОБСТВЕННОЕ КАК ОБЪЕКТ ПЕРЕВОДА.....	76
<i>Хрусталева М. А.</i> МОДЕЛИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ: ЭТАПЫ КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОГО АНАЛИЗА	80
<i>Шарышова Н. В.</i> ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МЕТАФОР В ПОЭЗИИ ДИЛАНА ТОМАСА	84

КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА	88
<i>Плясунова С. Ф.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО СМЫСЛА	88
ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	96
<i>Волкова С. Б.</i> ИСТОРИЧЕСКИЙ РОМАН КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ «ИСТОРИЯ ГЕНРИ ЭСМОНДА» У.М. ТЕККЕРЕЯ И «БЕЛЫЙ ОТРЯД» А.К. ДОЙЛА).....	96
ТЕКСТОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	101
<i>Клочко К. А.</i> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДТЕКСТА И ИНТЕРТЕКСТА В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАТЕКСТА.....	101
ЛИНГВОДИДАКТИКА.....	105
<i>Филиппова А. А., Мишланова С. Л., Заседателева М. Г.</i> СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ТИПОЛОГИЯ, ХАРАКТЕРИСТИКА, ПРОЕКТИРОВАНИЕ...105	105
<i>Абрамова В. С.</i> АУТЕНТИЧНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ФИЛЬМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	109
<i>Байдина А. С.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ УЧАСТИЯ В КОЛЛЕКТИВНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ.....	113
<i>Дубровина М. А.</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ВОЗМОЖНОСТИ ЗАРУБЕЖНОЙ СТАЖИРОВКИ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ.....	117
<i>Исаева Е. В., Рушинская К. С.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА: ПРИКЛАДНЫЕ МАТЕМАТИКА И ФИЗИКА.....	122
<i>Кёнке К.</i> МЕТАФОРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....	126
<i>Красавцева Н. А.</i> ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	132
<i>Куделько Т. А.</i> ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ТРАКТОВКА ПОНЯТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	137
<i>Лучникова А. В., Тутынина Т. И.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПАРАДИГМЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ.....	141
<i>Манжула О. В.</i> ФОРМЫ И ВИДЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПГНИУ.....	145
<i>Морозова Е. В.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК.....	149
<i>Полякова Н. Е.</i> К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИКТ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....	152
<i>Широкова Г. А., Гончаровская О. Ю.</i> ИННОВАЦИОННЫЙ И ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	156
<i>Шиукаева Л. В.</i> МОДАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА.....	160
<i>Шутёмова Н. В.</i> ДИЗАЙН РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ «ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ПЕРВОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ».....	164
ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ.....	169
УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ.....	172

ПРЕДИСЛОВИЕ

В этом выпуске научного журнала представлены статьи, основанные на исследованиях, проводимых в таких основных сферах лингвистики, как теория языка, сравнительно-историческое, сопоставительное и типологическое языкознание, а также лингводидактика. Результаты многих из этих исследований были представлены и обсуждены на XV всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Иностранные языки и литературы в контексте культуры», которая проводилась 5 – 6 апреля 2018 г. факультетом современных иностранных языков и литератур в Пермском государственном национальном исследовательском университете при финансовой поддержке Министерства образования и науки Пермского края. С 2013 г. она проводится в рамках проекта «Дни науки на факультете СИЯиЛ» одновременно со всероссийской научно-практической конференцией «Филология в XXI веке: методы, проблемы, идеи», организуемой филологическим факультетом ПГНИУ, а также всероссийской студенческой научно-практической конференцией, инициатором которой является студенческое научное общество факультета СИЯиЛ. Для участия в «Днях науки» было подано около 100 заявок от коллег из вузов России (Дубна, Екатеринбург, Киров, Курган, Москва, Нижний Новгород, Ростов-на-Дону, Санкт-Петербург, Томск, Тула, Тюмень, Челябинск), Беларуси, Италии, Кореи, США.

На пленарном заседании с приветственным словом выступил декан факультета СИЯиЛ ПГНИУ, д. филол. н., профессор Борис Михайлович Проскурнин и прозвучали следующие доклады: Марии Равильевны Ненароковой (д. филол. н., ведущий научный сотрудник Института мировой литературы им. А.М. Горького РАН, Москва) «Как начали писать историю литературы»; Ильи Юрьевича Роготнева (к. филол. н., доцент кафедры русской литературы ПГНИУ) «Мадонны, кумиры и трупы в поэтической мифологии А. С. Пушкина»; Ларисы Михайловны Алексеевой (д. филол. н., профессор кафедры лингводидактики ПГНИУ), Светланы Леонидовны Мишлановой (д. филол. н., профессор, заведующий кафедрой лингводидактики ПГНИУ) «Исследование коллаборативного перевода»; Елены Валентиновны Ерофеевой (д. филол. н., профессор, зав. кафедрой теоретического и прикладного языкознания ПГНИУ), Евгении Валентиновны Глазановой (к. филол. н., доцента СПбГУ) «Пространство-время» русских фразеологизмов.

Во время конференции работало пять секций:

1. «Мировая литература в диалоге искусств, языков и национальных культур» под руководством Б.М. Проскурнина.
2. «Когнитивно-дискурсивная лингвистика. Корпусная лингвистика. Межкультурная коммуникация и перевод» под руководством С.Л. Мишлановой и М.А. Хрусталевой.
3. Круглый стол «Современные тенденции и технологии в преподавании иностранных языков и литератур» под руководством М.В. Суворовой и А.А. Филипповой.
4. Круглый стол «Дидактические аспекты академического письма» под руководством М.В. Суворовой.
5. Круглый стол с международным участием «Международные онлайн проекты в ПГНИУ» под руководством С.В. Поляковой, при участии Грейс Джексон, магистр соц. работы, Уэльс, Майкла Лосавио, университет Луисвилла, США, Элины Ерзиковой, Центральный Мичиганский университет, Дона Эллана Митчелла, университет Дельты (заседание секции проводилось на английском языке в формате телемоста с университетами США).

Также в рамках конференции состоялась презентация проекта «Древние языки и культуры» (М.А. Цветухина) и были проведены мастерклассы «Использование онлайн ресурсов при обучении ESP» (С.В. Полякова, Е.А. Гриценко), «Проект разработки многоотраслевого электронного словаря терминов» (Е.В. Исаева), «Формирование переводческих компетенций в Высшей школе перевода Университета» Париж III Новая Сорбонна (Л.А. Красноборова).

Данный выпуск научного журнала содержит статьи, в которых рассматриваются проблемы теоретической грамматики и лексикологии, лингвистики текста, социолингвистики, дискурсивной и когнитивной лингвистики, переводоведения, сопоставительного изучения языков и культур, лингводидактики.

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ

УДК 81'282.2, 81'42

Волошина Светлана Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка,
Национальный исследовательский Томский государственный университет.
634050, г. Томск, пр. Ленина, д. 36. Тел.: 8(3822)534077.
E-mail: vsv1304@yandex.ru

РЕЧЕВОЙ ЖАНР АВТОБИОГРАФИЧЕСКОГО РАССКАЗА КАК СПОСОБ ОТРАЖЕНИЯ КОНСТАНТ И ТРАНСФОРМАЦИЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ (НА МАТЕРИАЛЕ ДИАЛЕКТНОЙ КОММУНИКАЦИИ)¹

В статье рассматривается один из ядерных речевых жанров диалектного дискурса – речевой жанр автобиографического рассказа. Исследование проводится на материале говорков Среднего Приобья, анализируются тексты, записанные на территории Томской области с 1940-х по 2016 гг. Речевой жанр рассматривается как способ миромоделирования, отражения культурной динамики. Описываются константы и трансформации народной культуры. Показано, что трансформации подвергаются семейные ценности, воспитание детей, работа, религиозные традиции и многие др. составляющие народной культуры.

Ключевые слова: речевой жанр, автобиографический рассказ, народная культура, диалектная коммуникация.

Введение

Одной из общих проблем когнитивного жанроведения является соотношение речевых жанров (далее: РЖ) и культуры. В современных исследованиях этот вопрос решается по-разному. В.В. Дементьев отмечает несколько аспектов этой проблемы, среди которых называет: определение жанрового своеобразия той или иной культуры, изучение конкретных РЖ внутри определенной культуры в связи с существующими в данной культуре ценностями и нормами, сопоставительное изучение РЖ в двух и более культурах, исследование жанровой компетенции языковой личности и т. д. [Дементьев, 2010]. В данной работе, с одной стороны, мы обращаемся к исследованию своеобразия РЖ автобиографического рассказа в народной крестьянской культуре, с другой стороны, исследуем конкретный РЖ внутри этой культуры в связи с существующими в ней ценностями. Под РЖ вслед за М.М. Бахтиным мы понимаем «относительно устойчивый тематический, композиционный и стилистический тип высказываний» [Бахтин, 1986, с. 428]. РЖ также рассматривается как «поле реализации определенного спектра ценностей и основанных на них лингвокультурных концептов» [Слышкин, 2005, с. 43].

Цель данной статьи – выявить константы и трансформации народной культуры, отраженные в РЖ автобиографического рассказа. Исследование проводится на материале говорков Среднего Приобья, всего рассматривается около 120 автобиографических рассказов, записанных на территории Томской области с 1946 по 2016 гг. Информантами являются диалектоносители, рожденные в конце XIX – первой половине XX вв. (1893–1946 гг.). Отрезок времени в 70 лет, в который производились записи, позволяет проследить культурную динамику.

¹ Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда (проект № 16-18-02043 «Культура русского народа в диалектном языке и тексте: константы и трансформация»).

Основная часть

Все исследуемые тексты относятся к РЖ, поскольку характеризуются устойчивым набором высказываний, повторяющимся у разных информантов, и обладают тематической, композиционной и стилистической общностью организации. Так, в автобиографических рассказах сообщается о жизни авторов от рождения до момента записи рассказов. События могут подаваться не только в хронологической последовательности: информанты делают отступления, сообщают сведения о жизни своих родственников, соседей, о событиях из жизни села, страны и т. д. Таким образом, в исследуемых текстах отражается не только субъективная информация, сам человек, который рассказывает о себе, но и история, культура общества, их влияние на человека.

Исследователи, работающие в рамках коммуникативной диалектологии, утверждают, что диалектные тексты, которые подвергается описанию – это в основном отражение диалектной речи, записанной в ситуации общения носителя диалекта и собирателя. Безусловно, диалектная речь существует вне этой ситуации, но она фиксируется нечасто [Большакова, 2009]. Среди наиболее часто встречающихся РЖ, функционирующих в этой коммуникативной ситуации, выделяются РЖ воспоминания и автобиографического рассказа. В этом смысле РЖ автобиографического рассказа, реализуемый в диалектном дискурсе, является одной из констант этого дискурса и народной культуры в целом, поскольку «одной из важнейших функций диалекта как устной формы коммуникации является передача культурно значимой информации от одного поколения к другому, воплощенной в систему жанровых форм» [Волошина, Демешкина, 2012, с. 14–15].

Однако эта константа, как показывает материал, способна отражать изменения, происходящие в социуме. Еще М.М. Бахтин писал о том, что «РЖ – это приводные ремни от истории общества к истории языка» [Бахтин, 1986, с. 434]. РЖ обладают миромоделирующим потенциалом и являются способом отражения социокультурных процессов. Таким образом, мы считаем, что РЖ автобиографического рассказа может быть репрезентативным источником для изучения констант и трансформаций народной культуры. Ключевыми жанрообразующими концептами – константами для анализируемого РЖ являются «Семья», «Жизнь», «Работа», информация о них встречается во всех исследуемых текстах. Как правило, типичные автобиографические рассказы включают в себя следующую информацию: сообщение о годе, месте рождения, о семье, в которой родился говорящий, родителях, о хозяйстве семьи. Далее информанты представляют информацию о переезде, перемене места жительства, объясняют, как оказались в той или иной местности. Затем следует сообщение о событиях в личной жизни, о сферах деятельности, работе. Далее следует информация о детях и их судьбе, о своей жизни в данный момент, о жизни в настоящее время.

Описание названных констант в исследуемом материале позволяет выявить определенные трансформации, репрезентированные в основном с помощью сопоставительных конструкций «раньше / теперь», «тогда / сейчас», «ранешний / нынешний» и выявляемые с помощью контекстуального анализа. В текстах встречаются упоминания о трансформации народной материальной и духовной культуры. Рассмотрим некоторые из них.

Информанты отмечают трансформацию семейных ценностей и крестьянской семьи. В современных текстах, записанных в конце XX – начале XXI вв., сообщается о меньшем количестве детей, чем было раньше: *«Семья у нас была большая [про 1960-е гг.], сейчас таких уже мало найдешь [2008 г.], а раньше работники нужны были»*. Одной из причин этого стало появление пенсионного обеспечения в стране. Меньшее количество детей вызывает сожаление: *«Еще жалею, что мало у меня детей, надо было больше, теперь жалею, надо было мне больше родить, а я мало, что четверо? У моей золовки восемь, она вырастила, и мне надо было хоть бы семь, хоть бы шесть, можа б другая доченька была, а то вот одна доченька, три сыночка, а доченька одна. Ну, мужчины лучше, мужчины ходовее» (запись 2008 г.)*

Традиционная народная культура осуждает добрачные связи. В располагаемом нами материале прослеживается трансформация культуры взаимоотношений мужчин и женщин до вступления в брак: *«Девки раньше строги были, целовать почём зря не давали, жанихов себе долго смотрели»* (запись 1960-х гг.); *«я три года в этой деревне проработала, где встретила-то своего мужа, парня, я до этого два года с ним была знакома, я в течение этих двух лет ни разу даже к его избушке не подходила, где он жил, во какие были нравы! А сейчас?! нравы какие? правильно сейчас? я, скажем, к себе не могу это приложить»;* *«Как-то ребята были не как сейчас. У их была любовь к девочкам. А сейчас смотришь, ему двадцать семь-тридцать лет, а он ходит, как бык. Ребята были скромные, и баловства таково не было как сейчас».*

Для традиционной народной культуры характерны были ранние браки: *«взамуж семнадцати лет вышла. Я слыхала про его. Сваты приехали, он им поглянулся»;* *«А замуж вышла совсем молоденькой, когда ещё и восемнадцати лет не было. Поплакала маненько, да и согласилась».* Замужество / женитьба после 22 лет приобретает оценочные характеристики: *«Я была некрасивая, старая вешалка, ну, конечно, не такая старая, как сейчас, двадцать пять лет было»;* *«В двадцать два года вышла – старуха была, старая дева»;* *«Ему тридцать лет. Ходит холост. Время ему жениться. У меня силы не стаёт. Щас же снохам не надо старых. Вот не женится».*

Для крестьянской семьи особенно важным представляется ведение своего хозяйства, работа на свою семью для обеспечения ее жизнедеятельности: *«Раньше хозяйство держали, единолично жили. Это сейчас молодёжь не хочет скота держать»;* *«учутся до двадцати лет; по пятнадцать-шестнадцать лет учутся. ... Не ходят в лес, ленятся. Раньше с детства нас приучали».* Как видно из примеров, влияние образования, возможно, другой, городской культуры сказывается на изменении традиционного уклада и отношения к ведению хозяйства. Отмечаются изменения и в воспитании детей: *«Наши дети росли не так как сейчас, муки больше видали. Всех снесут в дом, старуху назначают. А какой с нее уход. Сейчас за детьми ухаживают и плетят им. А мы на полях родили»;* *«Наш отец пашичал. В коммуны потом вошли. Мы пошли работать дитями. Пуцай, сейчас учатся [о внуках]».* Работать в крестьянских семьях начинали с раннего детства: *«Родители покою не давали. Еще лет пять, умеешь по земле ходить, собирали шишки, в тайгу родители брали»;* *«Я маленька стала восьми лет и стряпала, и стирала».* Изменения в жизни государства, появление школ изменило отношение к детскому труду. Однако неработающие дети, внуки получают оценку, осуждается их нежелание работать, помогать: *«Всё, всё можно щас, всё есть. Живи, не ленись, работай, а молодёжь не хочет работать, не хочет. Я вот свою так все время ругаю, у меня вот внучка уже скоро в детсад пойдет»;* *«Приезжают внуки, правнуки там... не хо'чут, не хо'чут работать. Не хо'чут щас работать молодёжь, не хочут».*

Также можно заметить трансформацию культуры народных промыслов в связи с появлением разнообразных продуктов в магазинах, запретом на вылов рыбы ценных пород: *«Я рыбак сызмальства, с детства рыбку все сам ловлю, сетями, неводом, удочкой ловят. Запрещают сейчас. Чтобы создать воспроизводство – меньше рыбы стало, больше народу»;* *«Муж тоже на пенсии. На рыбалке. Маленько добывает, на уху. Там их тоже ловит-то надзор».*

В текстах отмечается разрушение традиций и забвение технологий изготовления посуды, одежды, домашней утвари в связи с нарушением трансляции культуры, появлением товаров в магазинах: *«[Посуду] делали. Деревянную да глиняную. Крынки. Свои были люди, которые делали. Нет, не сами. Крынки глиняны, горшки. И ведры были деревянные. Не была' ничаво раньше. Соли и той не было. Суп не солили. А в деревянном ведре воду носили. Ничего не было. Деревя-то здесь много. Но теперь никто нет, кто посуду делает. Раньше делали, всё на свете делали. А теперь поуми'рали, молодые не умеют»* (запись 1978 г.); *«Мы раньше ткали и волокно плели. Эти половички сами ткали, станки были такие, прясня звали. А щас ниче уже не осталось, все куда-то девалось. Половички уже крючком вяжем».*

В рассказах, записанных в 2000-е годы, отражается трансформация религиозных традиций в XX в.: «тогда обязательно было, чтоб был крестный и крестная, приемные родители при крещении, такой обряд был церковный, так что я в смысле крещеный. Это вы нехристи родились все, у меня тоже ребятишки уже взрослые, скоро Кате уже 60, они же нехристи». Забвение православных традиций, секуляризация духовной жизни людей были вызваны влиянием коммунистического режима: «вот я выросла в семье, понимаете, раньше всё, что было связано с обрядами, православной верой, коммунистическая власть всё преследовала, понимаете. И вот мама, хотя и неграмотная женщина, ...она даже боялась молиться, потому что мужей снимали с работы».

Отмечается забвение духовных ценностей, народного творчества: «Бабушек осталось мало. **Щас-то вообще петь, но не умеют, наши местные девчонки не умеют. Песен-то их я не знаю. Танцы-то нравятся; была бы молодая, тоже бы выламывалась...**».

Заключение

Таким образом, отметим, что РЖ – это поле реализации социальных ценностей и лингвокультурных концептов, один из способов отражения мира и изменений, происходящих в нём. В диалектных автобиографических рассказах содержится информация о самих авторах, об окружающем их мире, а также о народной культуре. Константами для данного РЖ выступают концепты «Семья», «Работа» и связанные с ними составляющие народной культуры, в их же структуре отражаются и трансформации. Трансформации подвергаются элементы материальной и духовной культуры вследствие экономических, политических, социальных, экологического факторов.

Список литературы

1. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. Москва: Художественная литература, 1986. С. 428–473.
2. Большакова Н.В. Взаимодействие дискурсов в диалектном тексте // Вестник Новгородского университета. 2009. № 54. С. 7–10.
3. Волошина С.В., Демешкина Т.А. Миромоделирующий потенциал речевого жанра (на материале диалектной речи) // Вестник Томского государственного университета. Филология. Томск, 2012. № 3 (19) С. 14–20.
4. Дементьев В.В. Теория речевых жанров. Москва: Знак, 2010. 600 с.
5. Слышкин Г.Г. Речевые жанры: перспективы концептологического анализа // Жанры речи: сб. науч. статей. Саратов: Изд-во «Гос. УНЦ "Колледж"», 2005. Вып. 4. С. 34–50.

Voloshina S.V.

*Ph.D. (Philology), Department of the Russian Language,
National Research Tomsk State University*

SPEECH GENRE OF AUTOBIOGRAPHICAL STORY AS A MEANS OF REFLECTION OF FOLK CULTURE'S CONSTANTS AND TRANSFORMATIONS (ON THE MATERIAL OF DIALECT COMMUNICATION)

The article considers one of the main speech genres of dialect discourse – speech genre of autobiographical story. The material of the research is the dialects of the Middle Ob region. The stories recorded in the territory of Tomsk region from the 1940s to 2016 are analyzed. Speech genre is as a way of world modeling, reflection of cultural dynamics. Constants and transformations of folk culture are described. It is shown that family values, upbringing of children, work, religious traditions and other components of folk culture are transformed.

Keywords: speech genre, autobiographical story, folk culture, dialect and communication.

УДК 8.81.22

Дасько Анна Анатольевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики,
Международный университет природы, общества и человека «Дубна».
141980, Московская обл., г. Дубна, ул. Университетская, д. 19.
Тел.: 8(496)2166093. E-mail: dasko.anna@gmail.com

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СЛОВА «РОТ» (ROT, УСТА — ROT, ВУСНЫ — USTA, GEȚA — BOCCA) В РУССКОМ, БЕЛОРУССКОМ, ПОЛЬСКОМ, ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКАХ

В статье представлено сравнительное лексикографическое описание слова «рот» в русском, белорусском, польском, итальянском языках. Выявлены единство и различие лексем «рот» в указанных языках. Корпус языкового материала создан методом сплошной выборки из одноязычных и двуязычных словарей, Национального корпуса русского языка.

Ключевые слова: лексикография, лексика, семантика, языковая картина мира, этимология.

Введение

Целью данного исследования является сопоставительное лексикографическое описание лексемы «рот» в русском, белорусском, польском, итальянском языках. В задачи работы входит выявление общего и различного в значениях и сфере употребления соматизма *rot*, *уста — рот*, *вусны — usta*, *geȥa — bocca*. Материал исследования выбран из одноязычных и двуязычных лексикографических источников, Национального корпуса русского языка.

Основная часть

В русском, белорусском и польском литературных языках часть лица — «рот» обозначается двумя словами *рот*, *уста — рот*, *вусны — usta*, *geȥa*, а в итальянском одним словом — *bocca*. В русском и белорусском языках слово «рот» является многозначным, значения слова «рот» в обоих языках совпадают: *рот* (русск.) — 1. Полость между верхней и нижней челюстями, снаружи закрытая губами; отверстие между губами; 2. Очертания, разрез губ; 3. У животных то же, что и пасть; отверстие, через которое принимается пища; 4. Перен. — едок; *рот* (бел.) — 1. Полость между верхней и нижней челюстями, которая имеет отверстие в нижней части лица; 2. Форма, разрез губ; 3. У животных то же, что и пасть. 4. Перен. — едок. В русском языке слово «уста» отмечено как устаревшее в значениях «рот», «губы».

В русском и белорусском языках используется ещё одно слово для обозначения рта — *уста* (рус.); *вусны* (блр.), однако эти слова не обозначают ротового отверстия, имеют книжную стилистическую окраску, употребляются в поэтическом контексте, и часто совпадают по значению со словом «губы». Кроме того, в белорусском языке *вусны* являются омоформом слова *вусны* – *устный*, например, *вусны адказ* (блр.) – *устный ответ* (рус.) – то, что произносится устно.

В польском языке для обозначения рта используются два слова: *usta* (польск) 1. Рот, уста; 2. Губы. *geȥa* (польск.) – слово отмечено в словаре как разговорная форма – *рот*, перен. *рот* – едок; просторечное – *рожа*, *морда*; 4. Пасть животного. В польском языке слово *usta* имеет три значения: *рот*, *уста*, *губы*. В итальянском языке слово *bocca* (итал.) обозначает «рот», полость рта, также имеет значение и *едок*, например, *bocca inutile* — *лишний рот*, *иждивенец*. В поэтическом контексте употребляется слово *labbra* – *губы*.

Словарь «Славянские древности» [2009] представляет значение слова *rot* следующим образом: *rot* — орган человеческого тела, физиологическое и культурное значение которого

связано с дыханием и речью. Рот наряду с глазами и носом — одна из ярких примет антропоморфности, символизирует человека вообще, связан с женскими детородными органами, с эротически началом, соотносим с отверстиями, которые имелись в доме, с природными пространственными объектами и артефактами. С помощью *рта* человек получает пищу, — ест, пьёт; общается — разговаривает.

Рот является открывающимся и закрывающимся входным отверстием внутрь тела человека, символически связывается с пограничным пропускающим пределом, подобным двери дома. Через *рот* в человека попадают элементы внешнего мира, либо питающие физические жизненные силы человека, либо действующие во вред им.

Таким образом, *рот* связан с представлениями о способности к принятию-непринятию жизненных сил человеком. Как отмечено в словаре «Славянские древности» [2009] и отмечает С.М. Толстая [1999], *рот* в представлениях славян связан со смертью, с выходом души из тела.

Однако и появление души у человека также связано со *ртом*. *Рот* и *губы* задействованы при поцелуе, связаны с соединением одного человека с другим, с действием телесной причастности, знаком, демонстрирующим и скрепляющим единство. Поцелуй в губы или рот считается эротическим поцелуем и в народных представлениях связан с актом зачатия и влияния на характер будущего ребёнка.

Рот связан со способностью и действием говорения, представлениями о передаче магического знания, воздействия на человека посредством наговоров, сплетен, заклинаний, проклятий. «На чужой роток не накинешь платок», то есть не запретишь говорить и тем самым направлять энергию мысли, выраженную в суждении и оценке, на человека.

Действия, связанные со *ртом* могут иметь характер обережных. Так, действия *сплюнуть, плевать через левое плечо, плевать трижды, плевать на руки перед началом работы* связаны с магическим воздействием слюны, выпускаемой через *рот*. *Рот* связан не только с говорением как магическим действием, но и с молчанием.

Во многих народных обрядах, а также в церковных обетах молчание, нераскрывание рта для произнесения слов, считалось необходимым условием успешности осуществления задуманного действия или взятого на себя обязательства. Магическое воздействие на *рот* было неотъемлемой частью народной медицины. *Рот* окуривали, очищали, клали в рот различные предметы, наделённые магическими свойствами, например, ягоды, градины, ниточку.

Определение этимологического значения слова *рот* неоднозначно. П.Я. Черных указывает на связь значения с блг. рѣт — «холм», с.хор. рт — «мыс», слов. rt — «остриё», др.рус. — рѣть — «нос корабля». Автор отмечает, «В этимологическом отношении очень трудное слово... Трудно объяснить значение «верх», «вершина» в инославянских языках... Кроме того, странны колебания в фонетической форме слова. Возможно, значение «рот» — не первоначальное» [Черных, 1999, с. 124]. Он же указывает, что, вслед за Миклошевичем и другими, возможно соотносить значение с *ryti* и русским *рыть*. Автор словаря связывает индоевропейский корень *rei-, roi* со значением слова *рот*. Этимология слова *уста* П.Я. Черных, в первую очередь, связана с устаревшей формой значения слов *рот, губы*, указывает на существование данной формы слова в иных славянских языках и говорах, а также указывает на существование корня в индоевропейском, литовском, древнепрussком, латышском языках.

В словаре М. Фасмера указано, что слово *рот* встречается в украинском, белорусском, древнерусском, болгарском, сербохорватском, словенском, словацком, чешском, верхнелужицком. Указано, что слово *рот* связано, скорее всего, с *рыть, рѣло*, возможно, родственно латышскому *tutulis*, означающему *деревянную кругляшку, чурбан*. Как менее вероятное М. Фасмер отмечает сравнение с авестийским *arəta-*, древнеперсидским *artaχšadra-* (имя собств.), вопреки Маценауэру (LF 17, 199 и сл.), который предполагает древнее значение "высокий, большой". Автор ставит под сомнение сопоставление славянского *гъть с

сербохорватским *ruĭna* "дыра", словенским *gúra* "пещера, яма", чешским *gúpati* "копать, рыть, толкать", кашубским *retk* "мыс, коса на озере", "яма в дне", "залив", "лужа".

Слово *уста*, согласно словарю М. Фасмера, встречается в украинском, белорусском, древнерусском, старославянском, болгарском, сербохорватском, словенском, чешском, словацком, польском, верхнелужицком, нижнелужицком. Автор указывает, что данное слово «родственно др.прус. *austo* "рот", лит. *áuščioti* "болтать, шептаться", др.инд. вед. *óṣṭhas* м. "губа", дв.ч. *óṣṭhāu* "губы", авест. *aošta-* м. "губа", лат. *ausculum*, буквально "ротик", лит. *uostà* ж., *úostas* м. "устье, гавань", др.инд. *ās-*, *āsán-*, *āsyám* ср. р. "рот", лат. *ōs*, род. п. *ōris* ср. р. "рот", авест. *āh-* – то же, ирл. *ā* "рот", др.исл. *óss* м. "устье реки", лат. *ōstium*.

В Русском ассоциативном словаре указано, что наиболее распространёнными ассоциациями к слову-стимулу *рот* названы слова *нос* – 30, *губа* – 22, *открытый* – 8, *полный*, *полон* – 6, *закрыть*, *заткнуться*, *кривой* – 5, *большой*, *голос*, *закрывать*, *зубы*, *кричать* – 4. Как видим, наиболее частая ассоциация со словом *нос*, также как и *рот* являющимся одним из главных антропоморфных признаков человека, находящимся на лице, на что указано в словаре «Славянские древности».

Ассоциация *уста* к стимулу *рот* не выявлена. В свою очередь слово-стимул *уста* получило незначительное количество ассоциаций: *глагол*, *око*, *перст*, *целовать*. Не выявлена к *уста* ассоциация *рот*. Слова-ассоциации к *уста* обнаруживают связь слова-стимула с другими устаревшими словами, называющими части человеческого тела, а также связь с действием *поцелуя*, в то время как *рот* такой ассоциацией не отмечен.

Синонимы к слову *рот* — *едало*, *варежка*, *хлебало*, *насть* (прост), *хайло*, *хавальник* (груб-прост.); *зев* (устар); *уста* (устар и традиц.-поэт.) *Уста* – не сопровождаются синонимическим рядом, но имеют отсылочную информацию к *рот*, *губы*. *Губы* имеют единственный синоним *уста*.

Заключение

Лексикографический материал позволяет выявить единство значения слова *рот* в русском и белорусском языках. В польском языке слову *рот* соответствует *usta*. Наряду с этим в польском языке *usta* используется и в значении *губы*, близкого или тождественного по значению русскому *уста* и белорусскому *вусны*.

В белорусском языке слово *вусны* не является устаревшим и совпадает по значению с русскими *уста* и *губы*. Польское *gęba* соответствует русскому и белорусскому *рот* в значении *едок* в обиходном бытовом, не поэтическом значении, а в просторечии приобретает значение *рожа*, *морда*, может означать *насть животного*.

В итальянском языке *bocca* соответствует русскому и белорусскому *рот*, польскому *usta*. А итальянское *labbra* – *губы* употребляется в поэтическом контексте в значении русского *уста*, белорусского *вусны*, польского *usta*. Рот (рус.) – рот (блр.) – *usta* (польск.) – *bocca* (итал.); *уста* (рус.) – *вусны* (блр.) – *usta* (польск.) – *labbra* (итал.); *рот* – *едок* (рус.) – *рот* – *едок* (блр.) – *gęba* (польск.) – *bocca* (итал.).

Список литературы

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник: Ок 1 000 синоним. рядов. 11-е изд. перераб. и доп. Москва: Русский язык, 2001. 567 с.
2. Гессен Д., Стыпула Р., Большой польско-русский словарь. В 2-х томах. Около 80 000 слов. Т I. 2-е изд., испр. и доп. Москва, Варшава: Русский язык – Ведза Повшехна, 1980. 664 с.
3. Гессен Д., Стыпула Р., Большой польско-русский словарь. В 2-х томах. Около 80 000 слов. Т II. 2-е изд., испр. и доп. Москва – Варшава: Русский язык – Ведза Повшехна, 1980. 776 с.
4. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка URL: <http://slovardalja.net/> (дата обращения: 12.02.2018).
5. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: Св. 136000 словарных статей, около 250000 семантических единиц: В 2 т. Москва: Русский язык, 2000. 1233 с.

6. Канестри А. Новый большой русско-итальянский словарь. 2-е изд., стереотип. Москва: Русский язык – Медиа. 2007. X 832 [6] с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка: Ок. 57 000 слов / Под ред. д. филол. н., проф. Н.Ю. Шведовой . 15-е изд. стереотип. Москва: Русский язык, 1984. 816 с.
8. Славянские древности. Этнолингвистический словарь в 5-ти томах / Под общей редакцией Н.И. Толстого. Т. 4: П (Переправа через воду) – С(Сито). Москва: Международные отношения. 2009. 656 с.
9. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы: Больш за 65 000 слоў / Пад рэд. М.Р. Судніка, М.Н. Крыўко; Афармленне А.М Хількевіча. 3-е выд. Минск: БелЭн, 2002. 784 с.
10. Толстая С.М. Славянские народные представления о смерти в зеркале фразеологии / Фразеология в контексте культуры. Москва: «Языки русской культуры», 1999. 336 с.
11. Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского. URL: <http://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 12.02.2018).
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. В 4 т. Т. 3: Муза–Сят; ок. 5500 слов / М. Фасмер; пер с нем. и доп. О.Н.Трубачева. 4-е изд., стер. Москва: Астрель: АСТ. 2007. 830. [2]с.
13. Черданцева Т.З. Рецкер Я.И. Зорько Г.Ф. Итальянско-русский фразеологический словарь, ок. 23 000 фразеологических единиц / Под ред. Я.И Рецкера. Москва: Русский язык, 1982 . 1056 с.
14. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2-х т. 3-е изд. стереотип. Москва: Русский язык, 1999 Т. 2. 560 с.

Dasko A.A.

Ph.D. (Philology), Department of Linguistics, State University «Dubna»

**COMPARATIVE LEXICOGRAPHICAL DESCRIPTION
OF THE WORD «MOUTH» (POT, УСТА — POT, ВУСНЫ — USTA,
GĘBA — BOCCA) IN RUSSIAN, BELORUSSIAN, POLISH
AND ITALIAN LANGUAGES**

Comparative lexicographical description of the word «mouth» in the Russian, Belorussian, Polish and Italian languages is presented in the article. The similarities and differences of the lexeme «mouth» are pointed out. The corpus of the language material has been created using the method of continuous sampling from monolingual and bilingual dictionaries, Russian National Corpus.

Keywords: lexicography, lexics, semantics, language picture of the world, etymology.

УДК 81'271:159. 923=111+161.1

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

УСТОЙЧИВЫЕ СРАВНЕНИЯ, ХАРАКТЕРИЗУЮЩИЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ ЧЕЛОВЕКА (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ)

В статье рассматриваются компаративные фразеологизмы русского и английского языков, относящиеся к идеографическим группам, описывающим свойства личности человека: «характер человека», «умственные способности, интеллектуальная деятельность», «деловые и моральные качества». Сопоставляются образы и эталоны сравнения, используемые в двух языках и отражающие национальную самобытность культур. Анализируются языковые реализации тождественных компаративных образов. Рассматривается национально-культурное своеобразие русских и английских устойчивых сравнений.

Ключевые слова: устойчивое сравнение, эталон сравнения, идеографическая группа, компаративный образ, национально-культурное своеобразие.

Введение

Настоящая статья посвящена анализу устойчивых сравнений русского и английского языков. Понятие «устойчивое сравнение» является одним из ключевых в современной лингвокультурологии. Впервые устойчивые сравнения как особый вид фразеологизмов были выделены в трудах В.В. Виноградова. В последние десятилетия на первый план выдвинулись работы, выполненные в русле лингвокультурологии. В центре внимания ученых оказались национально-культурные черты, отраженные в устойчивых сравнениях, что позволяет исследователям делать наблюдения над языковыми картинами мира как производными национальных менталитетов.

Основная часть

Устойчивые сравнения (далее – УС) – особый разряд образных сравнений, являющийся частью фразеологической системы языка. Большой вклад в изучение УС русского языка внесли такие исследователи, как Л.А. Лебедева, В.М. Мокиенко, В.М. Огольцев, В.Н. Телия. В зарубежной лингвистике УС начали изучать сравнительно недавно. В англоязычной литературе для обозначения УС используются термины *obvious similes*, *idiomatic commonplace similes*, *idioms of comparison*, *proverbial similes*. На материале английского языка УС анализировались в работах В.Г. Подхомутникова (2002), И.О. Окуновой (2008), Л.И. Ильясовой (2009), А.В. Элмасын (2010) и многих других. Анализу подвергались в основном УС, характеризующие внешность и физические характеристики человека.

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]. В.Н. Телия называет устойчивые сравнения эталонными, поясняя, что «эталон – 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]. 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.

Предметом нашего исследования являются устойчивые сравнения, имеющие в своем составе формальный показатель сравнения – сравнительные союзы *как, подобно, будто, словно, точно, ровно, что*, в английском языке – *as, like*. Для анализа мы выбрали следующие идеографические группы: черты характера человека, моральные и деловые качества, умственные способности, интеллектуальная деятельность, отношение к труду. Как в русском, так и в английском языках устойчивые сравнения представляют собой конструкции, соответствующие общей модели сравнения А – С – как В, где А – субъект сравнения, С – признак (основание) сравнения, а В – объект сравнения (эталон), вводимый сравнительным союзом. Для удобства анализа все эталоны (объекты) сравнения были разбиты на следующие подгруппы: фауна (зоонимы); флора; люди; 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 сравнительный анализ устойчивых сравнений двух языков позволил сделать следующие наблюдения. Как показывает собранный нами материал, в большинстве УС русского 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 и английской культурах. Например, *хитрый как лиса (sly / cunning as a fox)*, *упрямый как мул (obstinate / stubborn as a mule)*, *трусливый как заяц (timid as a hare)*, *смелый как лев (bold/ brave as a lion)*, *работающий как пчела (busy as a bee)*, *молчаливый как рыба (mute as a fish)*, *тихий как мышь (quiet / still/ silent as a mouse)*, *кроткий как голубь (mild as a dove)*, *безобидный как ягненок (gentle as a lamb)*, *мудрый как змий (wise as a serpent)*, *глупый как гусь (stupid as a goose)*.

Наборы зоонимов, используемых в УС, характеризующих свойства личности, в русском и английском языках различаются. Для УС английского языка характерно большее разнообразие названий птиц, как домашних, так и живущих в дикой природе. Например, черты характера человека сравниваются с жаворонком, сорокой, голубем, курицей, гусем, павлином, гагарой, совой (*cheerful / gay as a lark* – «веселый как жаворонок»; *chatter like a magpie* – «трещать как сорока»; *mild / harmless as a dove* – «кроткий, безобидный как голубь»; *busy / fussy as a hen with one chicken* – «хлопотливый как курица с одним цыпленком»; *stupid as a goose* – «глупый как гусь»; *proud / vain as a peacock* – «гордый, напыщенный как павлин»; *crazy as a loon* – «смятивший как гагара»; *stupid / silly as an owl* – «глупый как сова»). В русских УС упоминаются в основном домашние птицы: гусь, петух (*задиристый, драчливый как петух; надутый, надменный как индейский петух*), индюк (*надутый, надменный как индюк*). Из птиц, живущих в дикой природе, в качестве эталона сравнения используется только голубь / голубка, то есть птица, живущая рядом с человеком (*невинный, чистый как голубь, голубка*). Английские УС характеризуются также большим разнообразием насекомых, используемых в качестве эталонов сравнения: *(as) busy as a bee*; *(as) brisk as a bee*; *(as) busy as a cockroach on a hot stove*; *(as) crazy as a bedbug*; *(as) merry as a cricket / a grig*. В русских УС используются названия таких насекомых, как оса, пчела, муха.

В обоих языках для характеристики свойств личности человека почти не используются названия растений. В нашей выборке есть лишь один пример подобного русского УС: *тупой как дуб*. В английском языке встретились следующие примеры: *(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 качестве эталонов сравнения для характеристики свойств личности могут использоваться указания на 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 каждом из языков в качестве эталонов сравнения используются мифологические, религиозные, библейские образы. В русских УС, характеризующих свойства личности, это: *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-эталон: Соломон (*as wise as Solomon*), дьявол (*as mad as devil*), Люцифер (*as proud as Lucifer*).

В каждом из языков в УС используются свои литературные, сказочные и исторические персонажи. Например, в русском языке: *скупой, жадный, скаредный, прижимистый как Кащей / кощей / Плюшкин; ревнивый как Отелло; работать, трудиться, вкалывать как papa 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).

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*. Кроме того, в качестве шаблонов при сравнении фигурируют названия различных материалов: *золото, медь, стекло, воск, кремль, камень, железо, сталь*.

В качестве эталонов сравнения в английских УС часто используются кулинарные реалии. Например, пирог (*as good as pie* – «хорош как пирог», благонравный, 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», лстивый, неискренний) и другие. 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).

Особый интерес представляют УС, эталоны сравнения в которых связаны с географическими и климатическими реалиями. Они отражают особенности местности, в которой живет народ. В английских УС это море и все, что с ним связано. В качестве эталонов сравнения часто используются названия морских обитателей: рыба, скумбрия, угорь, устрица. С климатом Англии связано, например, такое УС: *as mild as May* («мягкий как май», кроткий). В русских УС часто упоминаются лес, древесина и т. п. реалии: *глупый, тупой как бревно / пень / полено; прямой как палка*.

Заключение

Таким образом, устойчивые сравнения характеризуются постоянством лексического состава и грамматической структуры, особым «компаративным» значением. Их особенностью является то, что они не создаются в процессе общения, а воспроизводятся по памяти как готовые формулы. Устойчивые сравнения, характеризующие свойства личности, представляют собой объемный и значимый фрагмент языковой картины мира, как русской, так и английской. Устойчивые сравнения отражают специфику образного мышления народа, его национальное своеобразие и самобытность.

Список литературы

1. Ильясова Л.И. Устойчивые сравнения с компонентом *черный/ black* в русском и английском языках // Вестник Чувашского университета. 2009. № 3. С. 240–244.
2. Окунева И.О. Прототипы и стереотипные представления о красоте человека в системе устойчивых сравнений // Вестник Воронежского университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 3, 2008. С. 100–108.
3. Подхомутников В.Г. Лингвокультурологические особенности устойчивых сравнений в русском и английском языках (на примере идеографического поля «Внешность»): Автореф ... к. филол. н. Омск, 2002. 20 с.
4. Потенция А.А. Из лекций по теории словесности. Басня. Пословица. Поговорка. Лекция восьмая // Русская словесность: антология. Москва: Просвещение, 1997. 256 с.
5. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
6. Элмасян А.В. Лингвистические основы создания двуязычного (русско-английского) тематического словаря устойчивых сравнений: Автореф ... к. филол. н. Краснодар, 2010. 22 с.

Словари

4. Лебедева Л.А. Устойчивые сравнения русского языка: тематический словарь. 3-е изд., стер. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2017. 316 с.
5. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1967. 1264 с.

Kochkareva I.V.

Ph.D. (Philology), ESP Department, Perm State University

ENGLISH AND RUSSIAN PROVERBIAL SIMILES DESCRIBING PERSONALITY

The article deals with English and Russian comparative idioms which describe personality, intellect, moral characteristics, attitude to work. The author focuses on patterns of comparison and images used in proverbial similes of Russian and English languages paying attention to their cultural authenticity. The usage of similar images to describe different personality traits in two cultures is analyzed. Manifestation of national identity through proverbial similes is described.

Keywords: proverbial simile, comparative idioms, pattern of comparison, ideographic group, comparative image, cultural authenticity.

УДК 81.32

Безрукова Татьяна Александровна

Старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396247.

E-mail: tatianastar@list.ru

КОНЦЕПТ ДУХОВНОСТЬ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В данной статье освещаются результаты, полученные в ходе проведения исследования на предмет восприятия концепта ДУХОВНОСТЬ носителями английского и русского языков, а также результаты сравнения словарных дефиниций данного концепта, полученные из наиболее известных словарей английского и русского языка.

Ключевые слова: концепт, социум, духовность, лингвокультурные и этноспецифические компоненты.

Введение

Язык отражает картину мира, сформированную в сознании определенного социума, носителем которой являются члены этого социума. Как утверждает С.Г. Тер-Минасова [Тер-Минасова, 2008, с. 125], языковая картина мира – это исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире.

Речь и текст включают в себя различного рода концепты, изучение которых дает нам возможность выявить особенности языковых картин мира разных народов. Концепт фиксирует и актуализирует понятийное, эмоциональное и ассоциативное содержание объектов действительности, которые включены в структуру концептуальной картины мира, которая, в свою очередь, тесно связана с национальной.

Гипотеза исследования заключается в следующем: концепт «духовность» является лингвокультурным и, следовательно, должен обладать понятийной, образной и ценностной характеристиками, также он является универсальным, при этом его восприятие и трактовка в русском и английском языках имеют, с одной стороны, сходство, с другой – этноспецифические компоненты.

Целью нашего исследования было выявить общее и различное в трактовках понятия «духовность» в русском и английском языках. В соответствии с целью были поставлены следующие задачи: 1) проследить, как трактуются понятия «духовность» и «spirituality» в толковых словарях в английском и русском языках; 2) провести опрос среди русских и англоязычных респондентов на предмет восприятия ими понятий «духовность» и «spirituality»; 3) реализовать сравнительный анализ словарного и языкового обозначения и выражения концептов ДУХОВНОСТЬ и SPIRITUALITY.

Материалом исследования явились толковые словари русского и английского языков, а также ответы русскоязычных и англоязычных респондентов, которым было предложено дать определение понятиям *духовность* и *spirituality*.

Основная часть

Одним из основных средств вербализации концепта являются словари, а также толкования концептов самими носителями языка, являющиеся продуктом метафорического переосмысления действительности и отражающие оценку и эмоциональное отношение носителей языка. Мы проследили, как трактуется слово «духовность» в основных словарях русского языка. Нами были выбраны пять словарей: С.И. Ожегова, Д.Н. Ушакова, В.И. Даля, В.В. и Л.Е. Лопатиных, а также словарь под редакцией Л.Е. Кругликовой и В.П. Фелицыной.

Проанализировав пять толковых словарей русского языка, мы можем сделать вывод, что в толковании концептов есть сходства и различия. Согласно данным словарей, духовность – это свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными, стремление к совершенствованию и высоте духа, высочайшее свойство человеческой личности. Проведенный концептуальный анализ на основе словарных дефиниций дает возможность представить ядро концепта ДУХОВНОСТЬ – высочайшее свойство души, так как во всех дефинициях присутствуют семы «*высочайшее*», «*душа*» и «*свойство*».

При работе со словарями английского языка за основу были взяты следующие пять толковых словарей: Macmillan English Dictionary: for advanced learners, Longman Advanced American Dictionary, Oxford Advanced Learner's Dictionary, Merriam-Webster Dictionary и Cambridge Dictionary. На основе анализа дефиниций, представленных в толковых словарях английского языка, мы можем сделать вывод, что в определении слова *spirituality* есть сходства и различия.

Общими для дефиниций являются следующие компоненты: «*spirituality*» – это «*inner world*», «*understanding of the world on a high intellectual immaterial level*», «*immaterial world*», «*smth immaterial, connected with religion*». Проведенный концептуальный анализ на основе словарных дефиниций, дает возможность представить ядро концепта как «*immaterial world*». Таким образом, одинаковый смысл слова в разных языках отнюдь не всегда предполагает одно и то же ядро концепта.

Следующим этапом нашей работы было проведение опроса, содержащего один единственный вопрос, что такое «духовность». Опрос проводился среди русских и англоязычных респондентов мужского и женского пола в возрасте от 20 до 60 лет. Было опрошено по 30 человек с той и другой стороны, из которых 15 мужчин и 15 женщин.

Опрос проводился с помощью интернета через социальные сети. Для этого было создано 2 группы (для русских респондентов и для англичан), где участники опроса могли оставлять ответы о том, как они понимают, что такое *духовность* (*spirituality*). Со стороны англичан в проведении опроса помощь была оказана директором языкового центра города Фолькстоун Великобритании Риад Тоуф. Со стороны русскоязычной аудитории в опросе принимали участие пользователи социальных сетей. Полученные ответы были проанализированы на частоту встречаемости схожих толкований. (Необходимо отметить, что интернет-опросы становятся все более популярны, в том числе в Великобритании в образовательном центре Рида Тоуфа.)

Результаты опроса и его анализа показали следующие толкования слова «духовность» русскоязычными респондентами: *нравственность* (18 человек), *религия* (10 человек), *доброта* (5 человек), *самопожертвование* (7 человек), *высшее качество человека* (15 человек). Ядро концепта составляет представление о духовности как о нравственности и высшем качестве человека, что вполне совпадает со словарным ядром концепта (высочайшее свойство души, что и есть нравственность).

Англоязычные респонденты дали следующие толкования слова «*spirituality*»: *predominance of immaterial over material* (12 человек), *perfectness* (9 человек), *goodness* (11 человек), *religious world* (7 человек), *the highest level of personality* (8 человек). Очевидно, что ядром концепта SPIRITUALITY у англичан является значение *predominance of immaterial over material* и *goodness*.

Заключение

Из всего изложенного выше можно сделать вывод, что толкования концепта англоязычными респондентами практически ничем не отличаются от словарного и имеют общее концептуальное ядро. Последним этапом нашей работы было сравнение ответов русских и английских респондентов. Оказалось, что ядро концептов не совпадает. У

русскоязычных респондентов акцент делается на свойство души человека, а у англоязычных на преобладание нематериального над материальным.

Интересным кажется и тот факт, что те и другие респонденты в равном количестве связывают духовность с религией.

В целом актуализация концепта в сопоставляемых нами картинах мира имеет сходство в понимании общечеловеческих культурных ценностей, но обладает спецификой родных языков и культур. Концепт ДУХОВНОСТЬ является лингвокультурным, но не вполне универсальным концептом в языковой картине мира, в то же время характеризуется сходством в понимании общечеловеческих культурных ценностей.

Список литературы

1. Большой академический словарь русского языка. Москва, Санкт-Петербург: Наука, 2008. Т. 10. 571 с.
2. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: СЛОВО/SLOVO, 2008. 264 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Москва: Русский язык, 1981.
4. Лопатин В.В. Русский толковый словарь. Москва: ЭКСМО, 2007. 928 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Москва: Мир и образование, 2006. 736 с.
6. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. Москва: Терра, 2005. 1216 с.
7. Cambridge Dictionary. Cambridge University Press, 2001. 1856 p.
8. Longman Advanced American Dictionary. London: Pearson Longman, 2009. 1200 p.
9. Macmillan English Dictionary: for advanced learners. Michael Rundell, London: Macmillan Press, 2003. 1658 p.
10. Merriam-Webster Dictionary. New York: Collegiate Dictionary, 2000. 1578 p.
11. Oxford Advanced Learner's Dictionary. Oxford University Press, 1999. 1430 p.

Bezrukova T.A.

*Senior, the English Language and International Communication Department,
Perm State University*

THE CONCEPT SPIRITUALITY IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

The paper presents the main results, obtained during the study regarding the perception of the concept SPIRITUALITY by the English and Russian native speakers and also the results of the comparison of the definitions of the concept, given in the classical English and Russian dictionaries.

Keywords: concept, spirituality, socium, linguocultural and ethnospecific component.

УДК: 81'37; 81'36

Гладкова Катерина Юрьевна

Преподаватель кафедры лингвистики и перевода,

Пермский государственный национальный исследовательский университет.

614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396283.

E-mail: Katerina_G_L@mail.ru

ПОДХОДЫ К ТРАКТОВКЕ ПОНЯТИЯ «ВОПРОШАНИЕ»

В статье представлен обзор трактовок понятия «вопрошание» в таких областях знания, как философия, логика, лингвистика. Освещается история возникновения феномена «вопрошание», его философское значение в гуманитарных науках. Автором представлены различные классификации вопросительных предложений, предложенные в философии, логике и лингвистике. Проанализированы функции вопрошания в публицистических, научных, художественных, официально-деловых текстах. Автор приходит к выводу, что понятие «вопрошание» интегрально и трактуется в разных науках как ментальная деятельность, направленная на получение новых знаний о мире.

Ключевые слова: вопрошание, вопрос, интеррогативность, лирический вопрос, интеррогатив, познание.

Введение

Понятие вопрошания или интеррогативности в науке можно назвать интегральным, поскольку этот феномен рассматривается в самых разнообразных гуманитарных дисциплинах. Например, попытки исследования этого феномена предпринимаются в логике, философии, психологии, психолингвистике, лингвистике, литературоведении и т. д. В данной статье мы попытаемся представить краткий обзор трактовок понятия «вопрошание» в различных научных дисциплинах.

Основная часть

Прежде всего, обратимся к рассмотрению философского понимания вопроса, что позволит нам затронуть исторический аспект возникновения и формирования вопрошания в науке. В философии исследование понятия «вопрошание» непосредственно связано с проблемой познаваемости мира. Интерес к этому феномену возник еще в период античности. Вопрос рассматривался античными мыслителями (Протагор, Сократ, Платон, Аристотель) как инструмент получения нового знания о мире. Аристотель, например, исследовал вопрос не только как средство познания, но и его роль в процессе риторики, тем самым акцентируя свойство диалогичности вопроса. Один из представителей эпохи Просвещения Рене Декарт предпринимает попытку логической структуры вопросов, выделяя три уровня вопроса: определение области неизвестного, определение направления поиска, необходимость содержания в вопросе уже известного. В XX в. проблема вопрошания была тесно связана с проблемой познания мира. Так, неопозитивисты, занимаясь анализом языковых форм, полагали, что человек находится в рамках языковой структуры и ограничен ими. Вопрошание поэтому оказывается ограниченной сферой языка [Кулыгина, 2013].

Сегодня в философии под вопросом понимается «форма выражения необходимости уточнения имеющейся информации, либо уменьшения ее неопределенности» [Философский словарь, 2001, с. 102]. Следовательно, предлагается различать два типа вопросов: уточняющие вопросы (ориентированы на получение прямого ответа о недостающей информации) и восполняющие вопросы (направлены на уменьшение неопределенности ситуации). Считается, что с точки зрения истинности высказывания

вопрос нельзя считать ни истинным, ни ложным, поэтому принято классифицировать вопросы по параметру осмысленности на осмысленные и бессмысленные.

С точки зрения логики, вопрос трактуется как форма мысли, побуждающая находить информацию или совершать доказательство [Словарь логических терминов, эл. рес.]. В рамках данной дисциплины также различают два типа вопросов: восполняющие («что» – вопросы) и уточняющие («ли» – вопросы). В логике существует направление, исследующее свойства и функции вопросов, – интеррогативная логика. Логика вопросов (интеррогативная логика) – раздел символической логики, исследующий логико-семантические свойства вопросительных предложений [Гуманитарные технологии, эл. рес.].

Данная область знания объединяет совокупность формальных средств описания отношений «вопрос – ответ». Центральным понятием интеррогативной логики является понятие интеррогатива, то есть формального средства имитации вопросов. Примерами интеррогативов являются «ли»-вопросы, «какой»-вопросы, «сколько»-вопросы, «почему»-вопросы и т. д.

Интеррогативная логика включает два основных подхода к построению логической теории вопросов: лингвистический и компьютерный. В целом, логика вопросов как дисциплина направлена на решение прикладных задач, таких как построение языков запросов к базам данных, систем информационного поиска, логической систематизации социологических опросов и т. д.

В лингвистике теория вопрошания является достаточно разработанной. К феномену интеррогативности обращаются в рамках стилистики, когнитивной лингвистики, семантики, поэтики, дискурсивной лингвистики и т. д. Словарь лингвистических терминов Д.Э. Розенталя дает следующее определение понятия «вопрос»: «высказывание с целью побудить слушающего сообщить говорящему нечто требующее объяснения» [Словарь лингвистических терминов, эл. рес.]. В данном определении акцентируются те характеристики вопроса, о которых было сказано ранее, а именно диалогичность, нацеленность на восполнение знаний о мире. Предлагается следующая классификация вопросов: 1) собственно-вопросительные предложения (реально ожидается ответ); 2) вопрос-утверждение (подтверждение уже имеющейся информации); 3) вопрос-отрицание (отрицание некой информации в форме вопроса); 4) вопрос-побуждение; 5) риторический вопрос (на него не ожидается ответ).

С данной классификацией перекликается классификация вопросов, предложенная Ю.М. Скребневым, исследующим функции вопроса в коммуникации с позиции парадигматического синтаксиса, в центре изучения которого – переосмысление синтаксического значения предложения. Ю.М. Скребнев утверждает, что такие категориальные значения, характеризующие предложение, как утверждение, отрицание, вопрос и побуждение формально взаимозаменяемы [Скребнев, 1975, с. 114]. В связи с этим он предлагает рассматривать следующие типы предложений: 1) отрицательно-вопросительные предложения, или несобственно-утвердительные предложения, которые являются утвердительными по функции, но не по форме. Данный тип предложений предлагается рассматривать как разновидность риторического вопроса; 2) несобственно-отрицательные предложения, которые не содержат грамматического отрицания, но предполагают отрицательное значение; 3) несобственно-побудительные предложения, в которых функцией является побуждение к действию, формально не выраженная императивом [Скребнев, 1975, с. 114–115].

Обширную классификацию вопросов предлагает Н.Д. Арутюнова, акцентируя семантический аспект вопросительных предложений. Она делит вопросы на две большие группы, а именно вопросы идентификации и бытийные / экзистенциальные вопросы. Функцией вопросов идентификации является установление тождества. Они могут запрашивать информацию двух родов: «анкетные данные» (социальное положение, связь с другими лицами) и так называемую «субстанцию» лица. Бытийные вопросы задаются с целью определить место субъекта в мире. Сюда входят вопросы об обладании некими

объектами действительности, о пространственном вхождении предмета в микромир человека, о вхождении лиц в микромир человека, о наличии и характере обстоятельств в жизни человека [Арутюнова, 1976].

В лингвистике изучается роль и функции вопрошания в том или ином типе текста. В научных текстах вопрошание трактуется как ментальная деятельность исследователя по выявлению и развертыванию нового знания [Чагин, 2013, эл. рес.]. Оно направлено на изучение глубоких сторон сущности мира и человека, законов действительности в процессе научного познания. Целью вопрошания в научном тексте является получение новых знаний о мире. Вопрошание рассматривается как атрибут научного текста, как фактор, обуславливающий научность текста [Чагин, 2013, эл. рес.]. Вопрос в научном тексте способствует рефлексии, т. е. переосмыслению автором собственного знания, а также чужих мнений, концепций, научных результатов [Кобелева, 2007, эл. рес.].

Вопрошание в текстах, принадлежащих к публицистическому функциональному стилю, направлено на реализацию одной из важнейших функций, присущих данным текстам, а именно экспрессивной функции. Вопрос здесь является средством обращения к читателю и концентрации читательского внимания на проблеме, освещаемой в тексте. В газетной речи вопрос необходим для создания атмосферы непринужденного взаимодействия между автором и читателем [Кожина, 2008]. В официально-деловых текстах вопрос необходим для реализации стилевой черты точности, не допускающей инотолкования. В текстах данного типа широко используются уточняющие вопросы, направленные на восполнение недостающей информации, а также для осуществления регулировочной функции [Там же, с. 335].

Художественное познание специфично, поскольку оно направлено на осмысление ценностного аспекта отношений «человек – мир» [Шутёмова, 2015, с. 48]. В отличие от научного познания, в центре которого – понятие, художественное произведение строится на образе, как особой, ценностной, субъективной форме отражения реальности. Художественное произведение уникально и неповторимо. Оно имеет дело с условностью, художественный мир произведения не повторяет действительного мира [Спиркин, 2007, с. 403 – 405].

И.И. Ковтунова, изучая особенности поэтического синтаксиса, разделяет вопросительные высказывания на два типа: вопросительные высказывания с невопросительным значением (риторический / квази-вопрос), являющиеся экспрессивной формой утверждения, и вопросительные высказывания с собственно вопросительным значением. Лирические вопросы могут быть обращены как к внутреннему адресату, так и к внешнему адресату, который может быть эксплицирован в виде читателя, человечества, некоего «наадресата». Характерной чертой лирического вопроса является их безответность, то есть целью вопроса не является получение ответа, их функция – воспроизвести динамику эмоционального и мыслительного процесса (внутреннюю работу мысли) [Ковтунова, 1986, с. 128–142]. Лирические вопросы, по И.И. Ковтуновой, обладают познавательной ценностью, поскольку в поэзии ставятся вопросы о сути вещей, о времени, о судьбах и т. д. В этом, по мысли исследователя, воплощается познавательная природа лирики. К функциям лирического вопроса И.И. Ковтунова относит модальную (выражение желания / нежелания, эмоциональной оценки), изобразительную (характеристика событий, героев и т. д.), коммуникативную (донесение сообщения) [Ковтунова, 1986, с. 128–142].

Заключение

Художественное вопрошание, следовательно, направлено не на получение объективных знаний о мире, а на субъективное, ценностное осмысление сторон действительности. Подводя итоги краткому обзору понятия «вопрошания» в различных областях гуманитарного знания, отметим, что исследуемое нами понятие интегрально и трактуется, главным образом, как ментальная деятельность, направленная на получение новых знаний о мире. Специфика вопрошания, его функции зависят от типа познания реальности.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы. Москва: Наука, 1976. 380 с.
2. Гуманитарные технологии. Аналитический портал URL: <http://gtmarket.ru/concepts/6908> (дата обращения: 04.04.2018).
3. Кобелева М.А. Категория интеррогативности как атрибут научного текста // Вестник Челябинского государственного университета, 2007. С. 57 – 61. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/kategoriya-interrogativnosti-kak-atribut-nauchnogo-teksta> (дата обращения: 04.04.2018).
4. Ковтунова И.И. Поэтический синтаксис. Москва: Наука, 1986. 205 с.
5. Кожина М.Н., Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Стилистика русского языка. Москва: Наука, 2008. 463 с.
6. Кулыгина О.Б. Феномен вопрошания в истории философской традиции // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. С. 102–104.
7. Скребнев Ю.М. Очерк теории стилистики. Горький: Б.и., 1975. 175 с.
8. Словарь логических терминов URL: <http://mydocs.ru/9-37709.html> (дата обращения: 04.04.2018).
9. Словарь лингвистических терминов / Гл.ред. Д.Э. Розенталь URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/DicTermin/v.php (дата обращения: 04.04.2018).
10. Спиркин А.Г. Философия. Москва: Гардарики, 2007. 736 с.
11. Философский словарь / Гл. ред. И. Т. Фролов. Москва: Республика, 2001. 719 с.
12. Чагин И.В. Научное вопрошание и проблемы научного перевода // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Сборник тезисов докладов ежегодной международной конференции. Екатеринбург: Изд-во «Уральский государственный педагогический университет», 2013. С. 35 – 36.
13. Шутёмова Н.В. Понятие доминанты в типологии перевода // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. Пермь, 2015, № 3(31). С. 46–51.

Gladkova K.Iu.

*Lecturer, Linguistics and Translation Department
Perm State University*

APPROACHES TO THE NOTION «INTERROGATION»

The article is focused on the problem of interrogation in different fields of science. The author presents several interpretations of the notion “interrogation” in logics, philosophy, and linguistics. The history of the notion and its philosophical meaning in science is also revealed in the article. Several classifications of questions are analyzed by the author. The author studies functions of interrogation in the media, official texts, scientific texts and fiction and assumes that specificity of interrogation depends on a type of a text under consideration. Interrogation is presented as a complex phenomenon which is interpreted generally as a mental activity aimed at obtaining new information.

Keywords: interrogation, question, rhetorical question, cognition, type of text.

УДК 8.81.22

Ким Ми Йонг

Магистрант, факультет современных иностранных языков и литератур,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.:8 (342)2396477.
e-mail: uralmun@naver.com

ЛЕКСЕМЫ «МУЖ» И «ЖЕНА» КАК КОМПОНЕНТЫ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПОЛЯ «СЕМЬЯ» (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКИХ ПАРЕМИЙ)

В настоящей статье исследуется лексическое значение лексем «муж» и «жена» и их лексическое отношение. В задачи исследования входит выявление универсальных признаков и специфики отношения между мужем и женой, репрезентированных в русских поговорках; на этом основании разрабатывается классификация поговорок.

Ключевые слова: лексема, лексико-семантическое поле, компонент поля, поговорка, лексическое значение, лексическое отношение.

Введение

Семья является зеркалом общества, так как в ней передаются из поколения в поколение нормы морального поведения, традиции, ценности человечества, и семейные отношения, выраженные в поговорках. Они отражают не только отношения между родственниками, но и положительный и отрицательный образ родственников и быт народа. Актуальность данного исследования обусловлена тем, что изучение отношений между «мужем» и «женой», выраженных на поговорках, позволяет установить традиционное представление семейных отношений и выявить их эталон, образ и стереотипы, которые заключены в русской картине мира. Цель исследования заключается в выявлении универсальных признаков и специфики отношений между мужем и женой в русской семейной жизни, отраженной в поговорках.

Основная часть

В данном исследовании в фокусе внимания находятся только те значения, которые связаны с семьей людей. В «Этимологическом словаре русского языка» дается следующая дефиниция лексемы «семья»: по происхождению слово «семья» представляет собой форму собирательного существительного с суффиксами –ија-. Существительное «семья» образовано от существительного «семь» – «работник, слуга», «домочадец», которое происходит от праславянского «слуга» [Фасмер, 1987, с. 600]. «Толковый словарь живого великого русского языка» В.И. Даля представляет «семейство» как совокупность близких родственников, живущих вместе, в тесном значении родители с детьми; женатый сын или замужняя дочь, отдельно живущие, составляют уже иную семью [Даль, 2004, с. 552]. В «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова дается дефиниция слову «семья»: 1. группа людей, состоящая из родителей, детей, внуков и ближних родственников, живущих вместе. || перен. Организация, группа людей, дружная и сплоченная общими интересами. Не пускать паразитов в семью трудящихся. Наша кооперативная семья увеличилась [Ушаков, 1940, с. 146] «Большой толковый словарь русского языка» С.А. Кузнецова определяет «семью» следующим образом: 1. Группа людей, состоящая из мужа, жены, детей и других близких родственников, живущих вместе. 2. кого или какая. Группа людей, сплочённых общей деятельностью, интересами, дружбой [Кузнецов, 1998, с. 1175]. В «Толковых словарях» С.И. Ожегова и Т.Ф. Ефремовой даются схожие толкования лексемы «семья» [Ефремова, 2001, с. 1083; Ожегов, 2014, с. 655]. Исходя из словарных дефиниций «семьи», можно прийти к выводу, что в русской картине мира она понимается не только нуклеарной,

включающей только мужа, жену и детей, но и расширенной в вертикальных отношениях, принимая в члены семьи дедушек и бабушек. По толкованию В.И. Даля, женатый сын или замужняя дочь, отдельно живущие, составляют уже иную семью, можно сказать, что началом семейных отношений является брак, а лексемы «муж» и «жена» занимают ядро поля семейных отношений. В данной статье исследуется их семантическое значение в словарях и также рассматриваются их семантические отношения на материале русских паремий.

Лексема «муж» в русском языке определяется следующим образом: 1. Человек рода он, в полных годах, возмужалый; возрастной человек мужского пола, противополож. жена, женщина. 2. Относительно к женщине, жене: супруг, народное, хозяин, образующий с женою чету [Даль, 2004, с. 356], в других толковых словарях даются похожие толкование: 1. Мужчина по отношению к женщине, с которой он состоит в официальном браке (к своей жене). Дачный м. (перен.: о том, на ком лежит много разных повседневных обязанностей по отношению к семье, живущей на даче; разг. шутол.). 2. (мн. мужи, -ей, -ам). Мужчина в зрелом возрасте (устар.), а также деятель на каком-н. общественном поприще. [Ефремова, 2001, с. 901; Кузнецов 1998, с. 562; Ожегов, 2014, с. 334; Ушакова, 1940, с. 274]. Исходя из словарных дефиниций, можно заключить, что муж – это взрослый мужчина, женатый, ответственный за свою семью и занимающийся общественной деятельностью. В качестве синонимов употребляются слова: *мужик, супруг, супружник, благоверный* и в паремиях чаще всего встречаются слова «*муж*», «*мужик*», а также производные слова – «*муженек*», «*мужнин*».

Лексема «жена» определяется следующим образом: женщина, замужняя женщина [Даль, 2004, с. 532]; 1. Замужняя женщина, супруга (по отношению к своему мужу) 2. То же, что женщина (книжн. поэт. устар.) [Ушакова, 1940, с. 855]; 1. Женщина по отношению к мужчине, с которым она состоит в официальном браке (к своему мужу). 2. То же, что женщина (в 1 знач.) (устар. высок.) [Ожегов, 2014, с. 176]. Суммируя словарное значение можно прийти к выводу, что жена – это замужняя женщина. Синонимами к слову «жена» являются: *баба, супруга, супружница, благоверная* и «*баба*» имплицитно унижает отношение к жене. В паремиях чаще используются лексемы «*жена*», «*баба*», а также производные слова «*женин*», «*ження*», «*жениный*», «*женский*».

Семейные отношения входят в семантическое поле «семья» [Стернин, 2006; Фан Ян, 2007, с. 250–254]. Они могут быть брачными, родственными и родительскими [Железнова, 2009] или вертикальными и горизонтальными [Кострубина, 2011]. Отношения между мужем и женой являются брачными и горизонтальными и на семантическом уровне от лексем «муж» и «жена» исходит сила притяжения между родственниками, взаимозависимость и взаимозаменяемость [Багаутдинова, 2014, с. 18–20]. Материалами анализа послужили 106 паремий, связанные с мужем, 116 паремий – с женой. Нами разработана следующая классификация паремий.

1. Роль в семье: *Муж-дому строитель, нищете отгонитель; Муж жене отец, жена мужу венец; Баба да кошка в избу, мужик да собака на дворе; Муж молоти пшеницу, а жена пеки паленицы.*

2. Семейные обязанности: *Любого мужа нужно беречь; Муж не башмак, с ног не сбросишь; Жена мужа и не бьет, а под свой норы ведет.*

3. Зависимость друг от друга и влияние друг на друга: *Где муж, там и жена; Муж и жена одна душа; Муж да жена одна сатана; Муж и жена – одно дело, одно тело, один дух; Жена красна мужем, а муж – женой и детьми.*

4. Семейный порядок: *Муж – голова, жена – душа; Муж – голова, жена – шея, куда захочет, туда и повернет; Без мужа, что без головы, а без жены, что без рук; Жена для совета, теща для приветов, а нет милей родной матери.*

5. Условия счастливой жизни: *Не надобен и клад, коли у мужа с женой лад; На красивого глядеть хорошо, а с умным жить легко; Муж с женой коли день поссорит, ночь помирит; Жену с мужем некому судить, кроме бога.*

6. Положительные отношения к супругу / супруге: *Мужний хлеб сладок, а хлеб детей – горек; За мужниной спиной, что за каменной стеной; С доброю женою и муж честен; Утро вечера мудренее, жена мужа удалее; Три друга; отец, да мать, да верная жена.*

7. Отрицательные отношения к супругу / супруге: *Дни черны с немилым мужем, а ночи еще хуже; Муж задурит – половина двора горит, а жена задурит, и весь сгорит; У мужа жена всегда виновата.*

В русских паремиях муж представляется как строитель дома, который основывает и кормит семью, защищает свою жену как отец, а жена считается венцом мужа. Также их место работы четко определено: *Муж во дворе и на поле, а жена у печи в избе.* При этом деятельность мужа сопоставляется с характеристикой собаки как защитника и охотника, а жена рассматривается как домохозяйка, в основном пребывающая дома, как кошка. Повторяется конструкция: *Муж не башмак, с ноги не сбросишь.* Помимо лексемы «башмак», аналогия проводится и с другими видами обуви: *лапоть* и *сапог*; а в похожей конструкции о жене используются разные лексемы: *жена не коза (не лапоть, не рукавица, не сапог, не седло, не горшок, не гусли)*, также она сравнивается с родной матерью мужа. В обеих конструкциях подчеркивается, что необходимо не бросать, а терпеть и беречь друг друга.

Единство мужа и жены выражается в том, что они – одна душа или одна сатана, то есть они единомышленники и в хороших и плохих делах, а зависимость друг от друга сопоставляется с отношениями между гусем и водой, между рыбой и водой, между братом и сестрой, между ребенком и матерью, между домом и крышей. Подчеркивается взаимовлияние хорошего мужа и хорошей жены в таких пословицах: *У хорошей жены и плохой муж будет молодец; За хорошим мужем жена молодеет.* Порядок в семье установлен следующим образом: муж – главный, а жена помощник, что выражается в уподоблении мужа голове, а жены – душе, шее или рукам, она может советовать, но не командовать. Однако в пословице *Муж – голова, жена – шея, куда захочет, туда и повернет* имплицитно доминирующее положение жены над мужем.

В паремиях к условиям семейного счастья относятся внутренние качества, такие как *мир, ум, забота, верность, любовь и доброта*, больше, чем богатство и красота. Большинство паремий характеризуют качества именно жены, подчеркивают важность ее послушания мужу, утверждая, что счастье в семье во многом зависит от жены. В паремиях *бог* играет решающую роль в семейных ссорах между мужем и женой и советует им не судить друг друга.

В паремиях создается положительный образ мужа как кормильца, защитника и опоры, а прилагательные, определяющие лексему «жена» (такие как «добрая», «умная» и «ласковая»), репрезентируют ее положительный образ: она смягчает горе, удваивает радость, поддерживает мужа советом и послушанием, накапливает богатство в семье и так дорога для мужа, что равняется с его отцом и матерью. Отрицательный образ мужа содержит следующие характеристики: немилый, пьющий, глупый, бьющий жену и сваливающий вину на нее; а отрицательный образ жены включает представление о ней как о болтунье, распространительнице молвы, источнике проблем, часто плачущей, глупой, не советуемой с мужем. В конструкциях «муж в бане (в тюрьме, в шанцах), а жена в амбаре (в окне, в сурме, на танцах)» показано отсутствие единства мужа и жены. Паремии, репрезентирующие отрицательный образ мужа и жены, более частотны (отрицательный / положительный образы 75/45). Часто противопоставляются в одной паремии сразу два образа, например: *Умная жена мужа поднимает, а глупая опускает, Добрая жена хозяйству научает, а злая от дома отлучает.*

В паремиях фиксируется и религиозный аспект: *Муж и жена – одно дело, одно тело, один дух; Муж – голова; Жену с мужем некому судить, кроме бога; Без жены дом – содом.* Данный факт показывает, что христианство проникло в жизнь народа и стало стандартом семейного порядка. Также лексемы «муж» и «жена» выходят за пределы лексико-семантического поля «семья» и охватывают сферу общественной жизни. В таких паремиях

встречаются среди синонимов «мужа» и «жены» лексемы «мужик» и «баба»: Мужики дерутся в расходку, бабы в свалку; «Бабе спустишь – сам баба будешь; Знай баба свое кривое веретено! Знай сверчок свой шесток!

Заключение

Итак, в русских поговорах лексемы *муж* и *жена*, являясь компонентом лексико-семантического поля *семья*, описывают универсальные признаки семейных отношений между мужем и женой, такие как семейный порядок, роль мужа и жены, их качества. В результате анализа семантики нами было выявлено семь основных классов поговорок. Одновременно в поговорах репрезентируется национальная специфика отношений между мужем и женой, которые регламентируются религиозными традициями и сопоставляются с русскими бытовыми предметами.

Список литературы

1. Багаутдинова Г.Г. Братья / brothers и сестры / sisters как компоненты лексико-семантического поля «семья» (на материале английского и русского языков) // Филологические науки. Вопросы теории и практики, Тамбов: Грамота, 2014, № 6. Ч. 1. С. 18–20.
2. Даль В.И. Пословицы русского народа. Москва: Художественная литература, 1984. Том I. 381 с.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Москва: Олма-Пресс, 2004. 700 с.
4. Железнова Ю.В. Лингвокогнитивное и лингвокультурное исследование концепта «семья». Дисс...к. филол. н. Ижевск, 2009. 205 с.
5. Ефремова Т.Ф. Толковый словарь русского языка. Москва: Русский язык, 2001. Том II. 1083 с.
6. Кострубина Е.А. Гиперконцепт семья / дом – family / house в русской и английской лингвокультурах. Дисс...к. филол. н. Омск, 2011. 159 с.
7. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. Санкт-Петербург: Норинт, 1998. 1535 с.
8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. Москва: Мир и Образование, 2014. 1376 с.
9. Стернин И.А. Методика лингвоконцептологического анализа // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. Выпуск VIII. Сударыня, 2006. 406 с.
10. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1940. Том IV. 1500 с.
11. Фан Ян. Концепт «Семья» в русской и китайской языковых картинах мира // Известия Томского политехнического университета. 2013. Т. 323. № 6. С. 250–254.
12. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Москва: Прогресс, 1987. Том III. 832 с.

Kim Mi Yong

Master Student, Perm State University

LEXEMES «HUSBAND» AND «WIFE» AS COMPONENTS OF THE LEXICAL AND SEMANTIC FIELD «FAMILY» (ON THE BASIS OF RUSSIAN PAREMIAS)

In this article, the lexical meaning of the lexemes «husband» and «wife» and their lexical relationship are explored with the aim of revealing the specificity of the relationship between husband and wife in Russian paremias. Paremias are grouped and the result of their classification are analyzed.

Keywords: lexeme, lexical and semantic field, field component, paremia, lexical meaning, lexical relation.

УДК 81'139

Лапина Лариса Григорьевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8 (342)2396314.
E-mail: lapina48@mail.ru

Милиц Евгений Витальевна

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

**ЯЗЫК КАК МЕТАФОРА В РАССКАЗАХ
Х. МАНТЕЛ «LEARNING TO TALK»
И Э. ОЗДАМАР «MUTTERZUNGE»**

Данная работа посвящена исследованию сюжетообразующей метафоры языка в рассказах Х. Мантел «Learning to Talk» и Э. Оздамар «Mutterzunge» в рамках когнитивной лингвистики. Целью статьи является описание концептуальной структуры центральной метафоры, а также выявление метафорической плотности текста по методу MIPVU. Исследование носит междисциплинарный характер, поскольку полученные результаты представляют интерес с позиций концептуальной теории метафоры, анализа художественного текста и межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: Мантел, Оздамар, концептуальная метафора, сфера-источник, сфера-мишень, субсфера, метод MIPVU, метафорическая плотность.

Введение

Настоящая работа посвящена исследованию способов лексической репрезентации концептуальной метафоры языка в рассказах современных писательниц Х. Мантел «Learning to Talk» [Mantel, 2003, p. 77–94] и Э.С. Оздамар «Mutterzunge» [Özdamar, 2013, S. 7–13]. Начиная со второй половины XX в. исследование концептуальной метафоры в различных видах дискурса стало одним из самых перспективных направлений дисциплин гуманитарного цикла, что во многом обусловлено зарождением и развитием когнитивной науки. Согласно когнитивной теории, метафора выступает средством концептуализации окружающей действительности, транспонируя мыслительную деятельность человека в языковую форму, поскольку каждый раз, когда человек в процессе получения и осмысления нового знания выходит за рамки того, что опосредовано его опытом, он неизбежно прибегает к языку образов.

Основоположниками когнитивного подхода к метафоре считаются Дж. Лакофф и М. Джонсон [Лакофф, Джонсон, 1990, с. 387–415], доказавшие метафорическую природу всей понятийной системы, которая упорядочивает элементы окружающей действительности и категоризирует человеческие знания и опыт [см. также Аристотель, 1978; Девидсон, 1990; Глазунова, 2002; Fogelin, 1988].

Современная когнитивная лингвистика рассматривает метафору и как способ познания окружающего мира и упорядочивания представлений о нем в понятийной системе, и как результат этого процесса. Являясь универсальной ментальной операцией, метафора продуцирует целую систему метафорических моделей, состоящую из многих подсистем, с помощью которых человек воплощает в языке целостную картину своего мировоззрения и

опыта; таким образом, она неразрывно связана с национальным, социальным и личностным самосознанием, механизмами постижения и отражения исторической и культурной памяти.

Хотя в традиционной стилистике нередко выделяют разные виды метафоры, в данном исследовании в соответствии с общими принципами когнитивистики мы будем использовать широкий подход к выделению метафоры как по формальным, так и по содержательным признакам. По мнению Н.Д. Арутюновой, метафорой «может быть назван любой способ косвенного выражения мысли» [Арутюнова, 1990, с. 296–297].

В русле данного подхода к объему и содержанию понятия метафоры принято не заострять внимание на семантических, стилистических, эстетических и прочих различиях между метафорой и сравнением, а также рассматривать в качестве метафоры и такие виды семантического переноса, как метаморфоза, гиперболы, перифразы, фразеологизмы и др. Специфика данных видов метафоры не отрицается, но акцент делается на переосмыслении значения как факторе более важном, чем уровневые или структурные различия.

Основная часть

Материалом исследования выступили рассказы современной британской писательницы Хилари Мантел «Learning to talk» и немецкой писательницы турецкого происхождения Эмине Севги Оздамар «Mutterzunge». Выбор этих авторов и даже этих конкретных произведений неслучаен. Оба автора считаются ключевыми фигурами национальных литератур своих стран, чье творчество отражает динамику литературного процесса и концентрирует темы и идеи, волнующие современного человека и раскалывающие общество на несколько враждующих лагерей.

Каждый из рассказов взят из сборника коротких историй, объединенных одной центральной идеей, и является программным, помещая читателя в определенную систему координат; повествование в них ведется от первого лица, и в образе лирической героини присутствует автобиографическое начало. Характерно, что для художественного отображения идеи поиска своей идентичности, социальной и культурной амбивалентности и ее преодоления авторы избрали метафору языка. Наиболее существенная разница связана с тем, что героиня Э. Оздамар существует между двух национальных культур – немецкой и турецкой – и язык служит для нее средством связи, отторжения, собирания себя воедино и, в конечном итоге, возвращения гармонии. Персонажу Х. Мантел нужно решить проблему меняющегося отношения к непривычному, но навязанному социальными требованиями варианту родного языка. Акцент в этом произведении ставится не на взаимодействии различных национально-культурных общностей, а на конфликтах внутри одной культурной среды: между детьми и взрослыми, богатыми и бедными, индустриальным аскетическим Севером и привилегированным Югом.

Методология анализа состояла из двух этапов. На первом этапе для целостного описания пространства метафорической модели, представляющей собой когнитивную структуру анализируемых произведений, была использована предложенная А.П. Чудиновым структура классификации метафор по сфере-источнику метафорической экспансии [Чудинов, 2003, с. 70–72]. На втором этапе в целях анализа метафорического потенциала каждой лексической единицы в исходных текстах использовалась известная методика выявления метафор – MIPVU Г. Стейна [Steen, 1999, p. 55–77].

Согласно данной методике, широко используемой в когнитивной теории метафоры, каждое слово в тексте необходимо подозревать на метафоричность. Для того, чтобы доказать или опровергнуть метафоричность слова, необходимо сравнить его контекстуальное значение (значение, выявленное исходя из прочитанного текста) с базовым (самое предметное значение слова). Процедура выявления метафоры по методике MIPVU проходит в четыре шага:

1. Прочтение всего текста для полного понимания его смысла.
2. Разделение предложения на отдельные лексические единицы.

А) Выявление контекстуального значения для каждой лексической единицы;

Б) Поиск базового (самого предметного, часто физического, временного) значения каждого слова в словаре;

В) Сравнение контекстуального значения с базовым (если базовое и контекстуальное значения совпадают – метафоры нет; если базовое и контекстуальное значения не совпадают – метафора есть).

3. Если метафора присутствует, отмечаем, что лексическая единица была использована в метафорическом смысле.

При анализе не учитываются вспомогательные слова, артикли, местоимения, которые метафоричны в силу своей природы. Сочетание двух методов идентификации метафор – дедуктивного и индуктивного – способствует лучшему пониманию того, каким образом языковые средства используются в художественном произведении для реализации когнитивной модели, а в более широком смысле – углублению представлений о взаимосвязи авторской картины мира, концептуальной метафоры и вербализующих ее единиц.

Хилари Мери Мантел – британская писательница, литературный критик, лауреат Букеровской премии, является членом Королевского общества литературы. Рассказ «Learning to Talk» метафорически отождествляет овладение «правильным», то есть, социально одобряемым вариантом английского языка с идеей самореализации юной девушки, которая пытается найти свою дорогу в жизни и попутно сбросить с себя гнет чужих ожиданий, связывающих успешную карьеру с избавлением от провинциального акцента северо-западной Англии. Структура концептуальной метафоры языка включает несколько ключевых сфер-источников. Во-первых, это сфера «Человек» и входящие в ее структуру субсферы:

1. Возраст (детство). Детство ассоциируется у автора с состоянием беспомощности, несвободы и невозможности выразить себя: *day girl; playground skills of insult and assault; abandoned children who are suckled by wolves and who all their lives remain mute; progressing with painful slowness; a twelve-step programme for young people who hate being young; as if he hated the young; nursery of my vowels.*

2. Рост / размер. Мантел часто использует прилагательное *little*, которое может относиться и к размеру, и к возрасту, и выражает пренебрежительно-жалостливое отношение: *little runabouts, scrubby little hands, little sparrow-like woman, gloomily Brobdingnagian, leprechauns, a little pink bow in its topknot, small town had lost its prosperity.*

3. Части тела и их функции: *prominent shin bones; mechanics of breathing and articulation; professional body; blue around the lips; stockinged feet; three bottom fingers glued together; age-spotted hand; I kept my hands clasped as if trying to damp down disaster; eyes had slithered down to my body and glued themselves to my feet.*

4. Способность говорить и писать: *to adapt their voices; my voice had brought me ... a certain notoriety; to talk for a living; to keep your mouth shut; the whole business of learning to talk; I had letters after my name.*

5. Чувства, состояния: *fuelled my fantasy; a lonely sort of dream, full of ennui and distaste; as if she were too shocked to continue; There is no point in being bitter; Expectations were inflated for a few years, and have now been punctured.*

6. Болезнь, инвалидность: *sick numbing distress; she had only one lung; a short-winded child.*

7. Одежда: *lacy-knit boleros, cable-stitch sweaters, pre-war cut of my school raincoat, mock crocs, the footwear of a retired actress.* Интересно, что в кульминационной сцене рассказа, символизирующей окончание детства и переход к юности, в описании экзамена, автор использует прием буквального физического воплощения или опредмечивания метафоры “*to be in somebody’s shoes*” – быть в чьем-либо положении, поскольку героиня пошла на экзамен в туфлях мисс Уэбстер. Именно после этого девочка, прежде пассивно

подчинявшаяся чужим требованиям, поняла, что жила чужой жизнью и решила поступать по-своему. Таким образом, метафоры «прорастают» в реальность, структурируют жизненный опыт героини и определяют отношение к нему.

Сфера «социум» также играет чрезвычайно важную роль в концептуальном пространстве рассказа, и представлена следующими ключевыми субсферами:

1. Изучение языка. Орфоэпическая норма воспринимается как символ успеха в обществе и состоявшейся жизни в целом: *People were not supposed to worry about their accents but they did worry ... as if they were black, or bereaved, or slightly deformed; shibboleths; modified my accent; every tricky vowel; I have ironed them (my vowels) out; Received pronunciation was the goal.* Метафорично и имя учительницы героини мисс Уэбстер, так как из-за ассоциации со знаменитыми словарями Уэбстера оно также становится неким стандартом языковой нормы.

2. Милитарная метафора: *schoolbag full of atomic secrets; my life as a spy; rhyming minefields; lines seemed packed with emotion like high explosive; their walls are pockmarked as if they had recently been under fire.*

3. Спорт: *a trial run; you could win a point in tennis with a well-executed parsing shot.* Спортивная метафора, как и военная, отражает идею жесткой конкурентной борьбы.

4. Театральная метафора: *stage fright; elocution was performed; sweeping the stage; theatrical equivalent of painting by numbers; perform the parts.*

5. Географическая метафора. «Север» и «Юг» Англии, ассоциирующиеся с определенным произношением, начинают функционировать как самостоятельные символы, причем север символизирует мрачную, будничную, беспросветную жизнь, а юг – шикарную и успешную: *nursed their chilblains through Pennine winters; scudding, northern sky rushed overhead; accent was precariously genteel, Mancunian with icing; a distinct southern ring; closet northerner; the general decay of the north-west.*

6. Морская метафора: *social gulf; we were all in the same boat; ocean that separated my childhood from my teenage years has dried up.*

7. Зооморфная метафора: *sparrow-like woman; she and the dog were alike: crushable, yappy, not very bright; baited trap; bucks.*

8. Метафора тюрьмы: *waiting to be released; the years wasted; state of arrested tension; I would be able to get away.*

В качестве пограничной области, относящейся одновременно и к человеку, и к обществу, можно отметить субсферу «Дорога, путешествие», представленную следующими метафорами: *family moved house; translated to Cheshire; British Rail's speckled glass; traffic warden; cars splashed by; driving through the everlasting soft grey blanket of rain.* Тема перемещения используется для создания кольцевой композиции: рассказ начинается с переезда героини с севера на юг, и заканчивается описанием ее посещения этих же мест много лет спустя.

В ткани рассказа все выявленные метафоры тесно переплетены и взаимодействуют между собой. Например, метафоры детства связаны с образами Севера и с фантастическим перевоссозданием реальности, потому что со времен детства, проживая в небогатых северных краях, маленькая девочка мечтала о захватывающих приключениях, противопоставленных унылым и неэффективным занятиям с мисс Уэбстер. Богатство и успешность в карьере, по мнению большинства, связаны с нормативным (южным) произношением, поскольку именно юг, родина Чосера и Шекспира, ассоциируется с высококультурными и образованными людьми, добивающимися успеха в искусстве, политике и бизнесе.

Взросление переплетается с реальностью и противопоставляется мечтанием. Главная героиня не надеялась на светлое будущее, безропотно выполняя волю людей, от которых она зависела материально, и воспринимала жизнь как беспощадную конкуренцию, напоминающую соревнования. Только много лет спустя она примирилась с этим

навязанным ей извне умением «говорить правильно», поняв, что оно в конечном итоге ничего не решает и ничего не доказывает.

Важным вопросом с методологической точки зрения является вопрос о критериях включения конкретных лексических единиц в структуру метафорической модели. С одной стороны, предполагается, что они должны представлять собой лингвистические метафоры, основанные на том или ином виде семантического переноса. С другой стороны, в художественном тексте немало слов, метафоричность которых кроется не в системе языка или лингвистических механизмах смыслового сдвига, но обусловлена авторским замыслом и фактом соотносительности той или иной единицы с концептуальной моделью.

Таким образом, лексика, которая не содержит явной метафоричности, но принадлежит к смысловому полю модели языка, тоже может считаться средством ее вербализации. Метафоричность таких единиц во многих случаях обусловлена более широким контекстом культуры; так, географические понятия «Север» и «Юг» в английской культуре уже давно воспринимаются как социальные метафоры благодаря роману викторианской писательницы Э. Гаскелл «Север и Юг», опубликованному еще в 1855 г.

Слово *leprechauns* (лепреконы), обозначающее гномов из ирландского фольклора, употребляется в рассказе в прямом значении: героиня декламировала стишок о лепреконах на занятии. Однако в контексте восприятия девочки, ощущающей себя в детской группе Гулливером в стране лилипутов, эта единица тоже обретает образность и вплетается в метафорическую сеть, в ячейки которой память лирической героини ловит отдельные сцены, диалоги, ощущения.

Таким образом, неметафорические, но семантически связанные со сферой-источником метафорических смыслов лексические единицы, в данном исследовании было также принято считать вербализациями центральной модели.

В целом, антропоцентричность языка связана с восприятием его важным компонентом человеческой личности, не сколько телесным (хотя и телесным тоже), сколько имеющим отношение к сфере психики и эмоций и образу самого себя в сознании человека. Применительно к социуму, язык служит неким мерилем социальной успешности, отличительным признаком победителей по сравнению с проигравшими.

В контексте всего произведения идея овладения языком метафорически отражает движение вперед и трансформацию человека как в плане физическом (рост, переход от детства к юности и к взрослой жизни), так и социальном (героиня уезжает от своих невеселых занятий и возвращается в город своего детства состоявшейся личностью) и, несомненно, духовном (объединение противоположностей и принятие себя и своего прошлого).

Обратимся к системе метафор в рассказе современной немецкой писательницы турецкого происхождения Эмине Севги Оздамар «Mutterzunge». Само название рассказа содержит лежащую в его основе концептуальную метафору: автор подразумевает родной язык как средство коммуникации, тогда как в немецком языке турецкому (и русскому) понятию язык соответствуют два слова: *Zunge* (орган) и *Sprache* (речь). Так, с первых строчек утверждается идея метафоричности любого речепорождения на иностранном языке, а возможно, и метафоричного всего существования мигранта (изначально слово «метафора» означает перенос), его непрерывного движения между двумя культурами: «In meiner Sprache heißt Zunge: Sprache. Zunge hat keine Knochen, wohin man sie dreht, dreht sie sich dorthin» / «На моем языке, 'Zunge' значит 'язык.' Язык без костей: можно повернуть его куда захочешь» [Özdamar, 2013, p.7].

С точки зрения сфер-источников метафорической экспансии, чрезвычайно важна сфера «Человек», и идея телесной памяти, воплощенной в языке, становится лейтмотивом рассказа. Таким образом, антропоморфная модель языка может быть представлена следующими субсферами:

1. Части тела: *Zunge, Knochen, Füße, Haare, Ohren, Augen, Kopf, Beinen, Knie, Gesicht, Finger, Blut, Mundwinkel, Körper, Herz, Mund, Nase*. Эта субсфера представлена наибольшим числом метафор. По мысли автора, язык неразрывно связан с телесным бытием человека: все воспоминания повествовательницы о наиболее значимых вехах в изучении иностранного / потере родного языка передаются как телесные переживания.

2. Органы чувств и то, что они воспринимают: *Wörter, hören, weiche Stimme, Sätze, Ohren, dunkel, Lichter, Augen, sehen, fotografieren, Fotokopiermaschine, Selbstporträt, fühlen, gucken, machen Augen zu, schauen, Schmerz, was bitteres im Mund haben*. В эту же группу метафор можно отнести употребление турецкого глагола *görmek* – видеть. Его метафоричность обусловлена контекстом: автор говорит о «видении», но описывает ситуацию, в которой она могла только слышать голос заключенного, а он из окна тюрьмы мог уловить лишь очертания ее силуэта.

3. Способность говорить и писать: *die Schriften kamen in meine Augen, stumm sein, nur mit Schrift was erzählen können*.

4. Чувства, состояния, воспоминания: *schämen, müde, weinen, erinnern, lächeln, Traum, lachen*, турецкие выражения: *kaza geçirmek* (пережить катастрофу; буквально – «перенести»), *İnşallah* (*inşallah myp. – дай Бог!*).

5. Действия, присущие человеку: *sitzen, verlieren, springen, fassen, fangen, pflücken, kommen, laufen*.

6. Пища: *trockenes Brot, Speisekarte, Milch*.

7. Одежда: *blutiges Hemd, dünnes Hemd, ein Gefangener im blauen Trainingsanzug, Pulli mit Hochkragen*.

8. Члены семьи: *Mutter, Vater, Bruder, Großmutter, Großvater*.

Еще одной важной сферой-источником метафор выступает сфера «Социум»; характерно, что воспоминания рассказчицы о социальных событиях, несущие негативную окраску, воспринимаются ей как описанные на иностранном языке; смена кода метафорически замещает психологическое отторжение. Представлены следующие субсферы: 1. Изучение языка: *Analphabet, gut gelernte Fremdsprache, gut gelernte Fremdschrift, als ob ich eine fremde Sprache spreche*; 2. Места общественного питания: *Negercafe, Trinkhalle, IC – Zugrestaurant, Kantine*; 3. Правоохранительная система: *Aufhängen, Polizisten, Hausdurchsuchungspapier, Gericht, Richter, Kontrolleure, Polizei, Kommissar, Polizeikorridor*; 4. Тюрьма: *Gefängnis, geschnappt worden sein, Zellen, mit Kugeln getötet*; 5. Публичный дом: *Nuttenbad, arbeiten in einem Haus, die Kerle laufen über dich*.

Отдельно нужно выделить ориентационную метафору, хотя у Оздамар она также носит отчетливый антропоморфный характер. Отметим следующие фреймы:

1. Расстояние по отношению к говорящему («это – то»): *diese Stadt Berlin, derselbe Mutterzunge, andere Berlin*; 2. Деление на две половины: *die Hälfte der Haare, der Aschenbecher von seiner Mitter in zwei Teile gesprungen, ein Auge auf, eine Rasierklinge in Körper*; 3. Дорога, путешествие, перемещение из одной страны / культуры в другую: *Zug, geh auf Fingerspitzen in die Türkei, zum anderen Berlin zurückgehen, Weg zu meiner Mutter und Mutterzunge finden*.

В тексте рассказа большинство ключевых метафор повторяются неоднократно; встречаясь в одном микроконтексте, они катализируют друг друга и в совокупности создают образ рассказчицы, для которой территорией борьбы с культурными различиями и границами, с негативным опытом социальных преобразований и общественными условиями становится собственное тело и язык, который мыслится одним из ключевых элементов неразрывного единства память – тело – язык.

Сравнивая повествовательную манеру Э. Оздамар и Х. Мантел, можно отметить, что у Оздамар намного меньше чисто лингвистических метафор, основанных на переносе значения. Однако нельзя сказать, что значимые лексические единицы обозначают именно то, что они должны означать согласно словарной дефиниции. Скорее, они выступают

некими знаками, кодирующими целые фрагменты телесного и чувственного опыта, свернутого и заключенного в оболочку обыденных слов, обозначающих простые и всем известные вещи. В первую очередь такими вехами или приметам душевного ландшафта героини становятся соматизмы – единицы, вербализующие связь языка с телесными переживаниями, хотя их метафоричность далеко не очевидна и требует проникновения в социальный и культурный контекст.

Например, что имела в виду мать героини, сообщая ей, что в Германии она потеряла половину своих волос? Может ли это высказывание трактоваться буквально и не рассматриваться как возможная метафора? Вероятно, может. Однако стиль Оздмар очень далек от классического бытописательства: персонажи, сцены, отдельные реплики лишены какого-либо контекста и иной связи друг с другом, кроме ассоциативной.

Повествование движется не от события к событию, а от слова к слову, поэтому эти ключевые единицы становятся маркерами определенных фаз в эволюции героини и обретают плотность и смысловую многослойность. Потеря волос, таким образом, может обозначать взросление и раннюю умудренность. С другой стороны, длинные волосы всегда считались символом женской сексуальной энергии; как известно, мусульманкам положено носить скрывающий волосы головной убор. Таким образом, выражение «потерять половину волос» может восприниматься как «стать неженственной, перестать соответствовать каноническому для турецкой культуры стандарту женского поведения». Практически все упоминания частей тела человека, органов чувств или действий оставляют простор для воссоздания скрытых смыслов. Несомненно одно: язык – это отдельный самостоятельный орган и в то же время он опосредует и закрепляет в памяти все, что происходит в духовном мире человека; и язык телесных ощущений, перенесенный на другие связи и отношения, представляется самым доступным и естественным инструментом познания и вербализации нового духовного и чувственного опыта.

Антропоморфная сфера-источник смыслов играет столь важную роль в повествовании неслучайно. Писательница рассказывает историю девушки-иммигранта, оказавшейся в чужой культуре и чужой реальности без каких-либо других ориентиров, кроме своего тела. К тому же, слова, обозначающие части тела запоминаются при изучении иностранного языка намного раньше, чем абстрактные понятия. Очевидно, «язык тела» в буквальном смысле становится естественным средством самовыражения иноязычной личности в чужой языковой среде.

Социоморфные единицы также метафоричны, если рассматривать их смысл в контексте тела человека как основной точки отсчета. Так, тюрьма, пограничный контроль и полиция – это ограничение жизненной территории для тела и насильственное помещение его в замкнутое пространство камеры. Кафе и рестораны – это обезличенное, поставленное на поток обслуживание потребностей тела в пище, а публичные дома – потребностей в сексуальной сфере. Несмотря на то, что Оздмар практически не использует оценочной лексики, отношение героини к этим общественным учреждениям носит отчетливо негативный характер как к чему-то чужому и чуждому, дискомфортному для тела и навязывающему ему угнетенные условия существования.

На другом полюсе шкалы ценностей повествовательницы – семья, то есть люди, объединенные узами крови, что вновь возвращает нас к идее телесной памяти. Так, в рассказе много терминов родства – мать, брат, отец, хотя в большинстве случаев героиня рассказывает о людях, не являющихся ее родственниками. Употребление этих слов служит символом (метафорой!) теплого отношения и сочувствия к их переживаниям. Образ половинок и постоянной дороги от одной из них к другой также переживается через тело: путь – ходьба – ноги. В конце концов, героиня находит возможность собрать себя воедино, ощутить себя единым организмом. Она возвращается в Берлин (в начале рассказа также возникал образ Берлина, так что и в этом произведении присутствует кольцевая

композиция), чтобы найти учителя арабского языка (общение с которым будет происходить на немецком) и вернуться с его помощью к корням своей исконной культуры.

Эти наблюдения позволяют рассматривать выделенные выше лексические единицы как метафоры в контексте данного художественного произведения, хотя их символический смысл имплицитен и не может быть выявлен вне контекста метафорической модели языка. При сравнении способов текстовой репрезентации концептуальной метафоры языка в двух произведениях можно отметить значительное сходство в структуре сюжетопорождающей метафоры.

Язык – метафора самореализации, способ самопознания и самовыражения героини, мучительно преодолевающей внутреннюю раздвоенность и ищущей свою дорогу в антагонистически настроенном обществе. В обоих рассказах она представлена двумя сферами-источниками метафорических смыслов: «Человек» и «Общество». В сфере «Человек» можно выделить общие фреймы «Части тела», «Чувства и состояния», «Способность говорить и писать», «Одежда», передающие идею антропоморфной органической природы языка; в сфере «Социум» определяющую роль играет метафорическое поле изучения языка или овладения языком как приобщения к социокультурной норме и образ тюрьмы. Эти две сферы соединяются посредством общей для двух рассказов идеи дороги как поиска своей идентичности.

В то же время, существуют и различия, связанные с преобладающим отношением к языку. Так, для Х. Мантел язык является неким благоприобретенным умением, которое мыслится как возможность для индивида вырасти физически и духовно, открыть для себя новые горизонты. Изучение языка связано с физическими ограничениями, лишением голоса и телесного комфорта (заучивание обязательного «Жеста», туфли мисс Уэбстер), но все же больше воспринимается как психическое насилие над личностью героини. В произведении Э. Оздмар метафора языка как продолжения телесного бытия является определяющей и структурирует всю систему образов. Для ее героини важен не столько сам язык, сколько та реальность и отношение к ней, которое он кодирует.

Возможно, выявленная разница в восприятии языка нашла отражение в стиле обоих рассказов, в частности, в количестве лингвистических метафор, которые можно однозначно классифицировать как тропы или стилистические приемы. Героиня Мантел использует чрезвычайно образную речь, изобилующую различными видами метафор и сравнений – традиционных, индивидуально-авторских, атомарных и распространенных, актуализирующих различные семантические признаки и т. д., что вполне естественно для человека, выросшего на пьесах Шекспира.

Героиня Оздмар, напротив, использует на первый взгляд скудный набор повествовательных средств, что также является отражением ее ограниченного языкового опыта. Она тяготеет не к стилистической метафоре, а к концептуальной, связанной с определенными ассоциациями генетической и культурной памяти. Тем не менее, и в том, и в другом рассказе метафоры текстовые подчиняются единой задаче вербализации когнитивной метафоры языка, задающей вектор повествования.

Заключение

Задача проанализировать тексты рассказов по методу MIPVU Г. Стейна была предпринята для того, чтобы иметь возможность объективировать данные, полученные методом сплошной выборки. Данный инструмент анализа был разработан с целью выявления скрытого метафорического потенциала текстов, традиционно считающихся не содержащими образности, например, научного или общественно-политического характера. Применение его к художественному тексту является относительно новой задачей. Анализ текстов рассказов по методу MIPVU позволил выявить количество слов-метафор в каждом из них. Соотнеся эту цифру с общим количеством слов в рассказе, можно вычислить

метафорическую плотность текста. Для рассказа Х. Мантел она равна приблизительно 6 %, для рассказа Э. Оздмар – 5 %.

Эти данные подтверждают наличие значительного уровня метафоричности в тексте рассказа «Mutterzunge», хотя без применения специального алгоритма для идентификации метафор этот параметр текста был бы не столь очевиден, поскольку большинство авторских метафор не являются классическими тропами.

Таким образом, анализ структурного наполнения метафоры языка в сочетании с данными о наличии или отсутствии метафоричности каждой лексической единицы текста в совокупности дает более объемную картину репрезентации когнитивной метафоры на лексическом уровне в художественных произведениях, написанных на английском и немецком языке.

Список литературы

1. Аристотель. Риторика (Книга III) / Аристотель // Аристотель и античная литература. Москва: Наука, 1978. С. 164–229.
2. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой; Общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. Москва: Прогресс, 1990. 512 с.
3. Дэвидсон Д. Что означают метафоры // Теория метафоры. Москва: Прогресс, 1990. С. 173–193.
4. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем // Теория метафоры. Москва: Прогресс, 1990. С. 387–416.
5. Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований. Санкт-Петербург: Филологический факультет, 2002. С. 177–178.
6. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Монография. Екатеринбург: Изд-во «Уральский государственный педагогический университет», 2003. 248 с.
7. Fogelin R. Figuratively Speaking. New Haven and London: Yale University Press, 1988. 120 p.
8. Mantel H. Learning to Talk. Short stories. London, New York, Toronto and Sydney: Harper Perennial, 2003. 160 p.
9. Özdamar E. Mutterzunge. Erzählungen. Berlin: Rotbuch Verlag, 2013. 127 p.
10. Steen G.J. From Linguistic to Conceptual Metaphor in Five Steps // Metaphor in Cognitive Linguistics. Amsterdam: John Benjamins, 1999. P. 55–77.

Lapina L.G.

Ph.D. (Philology), Linguodidactics Department, Perm State University

Milz E.V.

Ph.D. (Philology), Linguodidactics Department, Perm State University

LANGUAGE AS METAPHOR IN THE STORIES «LEARNING TO TALK» BY H. MANTEL AND «MUTTERZUNGE» BY E. ÖZDAMAR

The paper is concerned with the study of plot-generating metaphor of language in the stories “Learning to Talk” by H. Mantel and “Mutterzunge” by E. Özdamar in the framework of cognitive linguistics approach. The article is aimed at describing the conceptual structure of the core metaphor, and also finding metaphoric density of the text in compliance with MIPVU (metaphor identification procedure). The study has interdisciplinary character, as its findings present interest from the perspectives of such disciplines as conceptual metaphor theory, analysis of fiction, and intercultural communication.

Keywords: Mantel, Özdamar, conceptual metaphor, source domain, target domain, sub-domain, MIPVU tool, metaphoric density.

УДК 811.11-112

Лапина Лариса Григорьевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396314
E-mail: lapina48@mail.ru

Милиц Евгений Витальевна

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

**СМЫСЛОВОЙ ОБЪЕМ ПОНЯТИЯ
ОБРАЗОВАНИЕ, BILDUNG, EDUCATION
В РУССКОМ, НЕМЕЦКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ
(НА МАТЕРИАЛЕ ТОЛКОВЫХ СЛОВАРЕЙ)**

Статья посвящена сопоставительному анализу объема понятия, соотносимого со словами Образование / Bildung / Education, представленных в толковых словарях русского, немецкого и английского языков. Наряду с общей семантикой выявляются культурные смыслы, значимые для понимания и интерпретации феномена образования в эпоху глобализации.

Ключевые слова: образование, семантика, культурные смыслы, толковый словарь, сопоставительный анализ.

Введение

Понятие «Образование» является в современном мире одним из самых востребованных. Современные общества вполне справедливо называют «обществами знаний» («*Wissensgesellschaften*»), в которых самым значимым является образовательный ресурс (*Bildungskapital*, *Bildung als Humankapital*, *Bildung als zentrale Ressource*, *Ressource Mensch* и т. п.), так как уровень знаний и образование во многом определяют развитие и контуры современной структуры общества.

Это обусловлено, с одной стороны, научно-техническим прогрессом. С другой стороны, все больше заявляют о себе процессы глобализации, сопровождаемые возрастающей сложностью и усиливающимся разделением труда, его специализацией в условиях всемирной конкуренции, что неизбежно ведет к дифференциации социальной структуры общества, повышению требований к уровню его знаний и образования. Отмечается прямая зависимость роста экономики и благосостояния от уровня образования населения.

В развитых европейских странах (таких, например, как Германия) наблюдается так называемая экспансия образования (*Bildungsexpansion*) [Geissler, 2014, с. 54–63], которая имеет как положительные (большая толерантность в обществе, снижение гендерного неравенства, повышение уровня рефлексии, самореализации, самоопределения, индивидуализации), так и отрицательные последствия (размывание традиционной системы ценностей, связанной с семьей, институтом брака, стилями жизни и т. п.).

Разные шансы на получение образования рассматриваются как один из параметров социального неравенства. Образование является главным рычагом интеграции в современных миграционных обществах. Новый всплеск интереса к проблемам образования в последние два десятилетия связан с реализацией Болонского процесса по сближению и гармонизации национальных систем образования в Европе.

Необходимость осмысления современных проблем, прямо или косвенно связанных с образованием, толкает исследователей снова и снова обращаться к истокам проблемы, в данном случае, – к концепту «Образование» и его интерпретации в национальных лингвокультурах. При сопоставительном анализе мы исходили из того, что такие значимые концепты, как «Образование», аккумулируют культурный потенциал народа и отражают его исторический, эмпирический и духовный опыт. Главным в таких исследованиях является, следовательно, необходимость выявления в сопоставляемых языках общего (универсального) и национально-специфичного с привлечением понятия «культурных смыслов» или культурно-обусловленных коннотаций (*kulturbedingte Konnotationen*) [Babenko, 1997, с. 11–17].

Особенности лексикографической интерпретации понятийной сферы «Образование», связанные с различиями в представлении об образовании в России, Германии и Англии, несомненно, обуславливают научный интерес к исследованию данного вопроса. Привлекательным для исследования является и явно антропоцентрический характер понятия «Образование», в той или иной степени предполагающий рассмотрение субъектного, личностного, человеческого фактора в образовании.

Основная часть

Объектом исследования послужили способы лексикографического описания понятийной сферы «Образование» в русской, немецкой и английской лингвокультурах. Предметом исследования являются отражённые в русских, немецких и английских лексикографических толкованиях универсальные и культурные смыслы.

Словарные статьи из лексикографических источников русского, немецкого и английского языков анализировались с применением описательно-аналитического и сопоставительного методов исследования. При этом мы исходили из того, что в понятии «Образование» закреплены универсальные и национально-культурные смыслы, которые, так или иначе, ассоциируются с национальными приоритетами, эталонами и представлениями в этой области.

Нами было проанализировано 3 русских толковых словаря: под редакцией С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой [1999], Г.Н. Ушакова [2007] и Т.Ф. Ефремовой [2006]), 4 немецких толковых словаря: [Duden, 2003; Wahrig, 1980; Paul, 1992; Langenscheidts Großwörterbuch, 1998], 2 английских толковых словаря: [Cambridge Dictionary of Contemporary English, Longman, 1995] и 3 английских словаря пословиц и поговорок: [Fergusson, 1995; Wordsworth, 2001; Райдаут, Уиттинг, 1997].

Выборка из русскоязычных словарей позволила нам следующим образом структурировать понятие «Образование»:

а) 1. *Получение систематизированных знаний и навыков, обучение, просвещение*: Право на образование; Народное образование. 2. *Совокупность знаний, полученных в результате обучения*: Дать образование кому-нибудь; Получить образование; Начальное, среднее, высшее, специальное образование [Ожегов, Шведова, 1999].

б) 1. *Процесс усвоения знаний, обучение, просвещение*: Ум развивается образованием, и знания тоже даются образованием (Чернышевский); Граждане СССР имеют право на образование. 2. *Совокупность знаний, полученных в результате систематического обучения*: Общее образование; Специальное образование. Получить Образование [Ушаков, 2007].

с) 1. *Процесс получения систематизированных знаний; обучение, просвещение*. 2. (а) *Совокупность знаний, полученных в процессе, в результате обучения*; (б) *Уровень, степень познаний, образованность* [Ефремова, 2006].

Словарные дефиниции всех словарей русского языка, довольно единодушны в определении объема понятия «Образование». Обобщая содержание правой части словарных статей, можно утверждать, что образование в русской лингвокультуре – это *систематизированное обучение, просвещение, процесс*, которому предшествует *право на*

образование; результатом процесса становится *образованность*, существуют *разные виды образования* (начальное, среднее, высшее, специальное образование).

Образование мыслится глобально – как право народа (*народное образование*) или граждан страны (*Граждане СССР имеют право на образование*). Итак, в русском языке образование понимается преимущественно как процесс получения знаний в рамках образовательного учреждения (книжная ученость) либо как совокупность усваиваемых знаний. Набор возможных конкретных образовательных сценариев, имплицитно представленных в словарном описании, довольно ограничен. Субъекты и объекты образования в самом общем плане намечены только в одном из словарей (*дать образование кому-нибудь; получить образование*).

Аналогичным образом раскрывают понятие *Bildung* немецкие одноязычные словари:

a) *das Bilden* (5), *Erziehung*: die B. der Jugend; mehr für die B. tun;

b) *das Gebildetsein, das Ausgebildetsein; erworbenes Allgemeinwissen*: eine wissenschaftliche, künstlerische, humanistische Bildung; seine B. vervollständigen, vertiefen; eine umfassende B. besitzen; eine vorzügliche B. erhalten; ein Mann von B. (*ein gebildeter Mann*); das gehört zur allgemeinen Bildung (*das sollte jeder Gebildete wissen*) [Duden, 2003];

c) *geistige und innere Formung, Vervollkommnung, vielseitige Kenntnisse* [Wahrig, 1980];

d) *geistiges und charakterliches Vermögen*. [Bildung im Sinne von «Gestalt» ist veraltet, im 18. Jahrhundert noch häufig ... Der heute gewöhnliche Sinn ist durch Klopstock begründet ... [Paul, 1992];

e) 1) *das [durch Erziehung] erworbene Wissen u. Können auf verschiedenen Gebieten [auch was soziale Normen betrifft]*: eine umfassende, höhere, humanistische, lückenhafte B. besitzen. haben; ein Mensch mit/ von B. 2) *der Prozess, bei dem ein Mensch [durch Erziehung und Ausbildung] Wissen und Können auf verschiedenen Gebieten erwirbt*: eine höhere Bildung erhalten; jeder Mensch hat das Recht auf B.

f) *geistig-seelisch entwickeln, ausbilden, erziehen*: seinen Geist [durch Reisen] b.; die Jugend politisch b.; Lesen bildet; [Langenscheidts Grosswörterbuch, 1998].

Понятие *Bildung* раскрывается в толковом словаре через ряд конкретизирующих пояснений. Немецкие словари (кроме общих с русскоязычными толкованиями конкретизирующих понятий) указывают также на сам факт образованности (*das Gebildetsein, das Ausgebildetsein*), возможность совершенствования образования (*seine B. vervollständigen, vertiefen*), разные виды образования (*wissenschaftliche, künstlerische, humanistische*). Кроме того, немецкие дефиниции вводят понятие образованного человека (*ein Mann von B. (ein gebildeter Mann)*).

Особенностью немецкого культурного пространства является указание на духовное образование и развитие, в частности, во время путешествий (*seinen Geist [durch Reisen] b.*). Наряду со знаниями есть указание и на приобретаемые умения: *das [durch Erziehung] erworbene Wissen u. Können auf verschiedenen Gebieten [auch was soziale Normen betrifft]*. Процесс духовного совершенствования и внутреннего формирования человека (*geistige und innere Formung*) путем приобретения знаний рассматривается как особый вид активности человека.

Древневерхненемецкое слово “*bildunga*” было калькой из латинского «*imagination*» и имело первичное значение „*Schöpfung*” (высок. «творение», «создание», «произведение» – то, что создано), “*Verfertigung*” (книжн. «изготовление»). Слово “*Bildung*” во многом сохранило внутреннюю связь с этими первичными конкретными значениям слова. Специальное философское, эстетическое и педагогическое значение появилось у слова в немецком языке позднее. И только в XVIII столетии слово “*Bildung*” стало употребляться в своём собственном современном «образовательном» значении. А в XIX в. немецкий язык был уже признанным языком в области образования, культуры и науки, во многом благодаря авторитету великого писателя и просветителя Иоганна Вольфганга Гете.

Как известно, Германия, в которой появился один из первых университетов в Европе, имеет богатые традиции классического образования, связанные с системой учреждений

образования, однако в рассмотренных словарных дефинициях институциональный аспект находится на заднем плане. На первый план выходит тесная связь понятия «*Bildung*» с воспитанием, культурой и социализацией человека, в том числе во время путешествий, расширяющих кругозор человека («*Bildungsreisen*»). Иллюстрацией этих наблюдений может служить жанр романа воспитания в немецкой классической литературе («*Bildungsroman*»).

В английском языке, согласно электронному этимологическому словарю «Online Etymology Dictionary», за понятием *education* значение «*systematic schooling and training for work*» (систематическое обучение и воспитание) закрепилось уже в 1610 г. [Online etymological dictionary, 2001]. В словаре общелитературного английского языка «Cambridge Dictionary of Contemporary English» понятие *education* представлено следующим образом: a) *the process of teaching and learning, or the organizations such as schools where this process happens*; b) *the process of teaching or learning, especially in a school or college, or the knowledge that you get from this*; c) *the study of methods and theories of teaching*. Словарь Longman выделяет следующие аспекты понятия: a) *the process of teaching and learning, usually at school, college, or university*; b) *the teaching of a particular subject*; c) *the institutions and people involved with education*; d) *an interesting experience which has taught you something (often used humorously)*.

Как показал анализ английских лексикографических источников, «образование» является в английской лингвокультуре формализованным процессом обучения, получаемым в общеобразовательных школах и в высших учебных заведениях (университетах, профессиональных колледжах, технических институтах и т. д.). Поскольку в Англии образование предполагает систематический подход к его получению, в семантику слова включены основные составляющие этого процесса: *организации, люди, знания, теория и методы обучения*.

Подтверждением универсального и национально-специфичного в понятийной сфере «Образование» рассматриваемых языков являются пословично-поговорочные выражения этой же тематики, которые были привлечены в качестве контрольного материала. В каждом из языков оказалось возможным выделение одинаковых тематических подгрупп (*Общая характеристика образования, Степень трудоемкости и сложности получения знаний. Временные рамки получения образования, Источник образования*), количественно и качественно неравномерно представленных в русской, немецкой и английской лингвокультурах, что свидетельствует о специфичности языковой импликации и способов фразеологизации действительности в каждом из языков.

Так, особенно яркой отличительной чертой является отсутствие в немецком языке (в отличие от русского) такой подгруппы пословично-поговорочных выражений, как «*Степень трудоемкости и сложности получения знаний*», куда входит более мелкая подгруппа «Образование посредством телесного наказания в процессе обучения, мучения как непосредственная составляющая часть образования, тяжёлые условия получения образования», что, безусловно, говорит о культурно обусловленной специфике фразеологизмов, например: *Без палки нет ученья; Побои не мёд – коня учат; И медведя бьют, да учат. Идти в науку – терпеть муку*.

Фразеологизированные в пословично-поговорочных выражениях ситуации существенно расширяют перечень возможных образовательных сценариев, имплицитно представленных в словарных описаниях.

В английском языке также существует ряд пословично-поговорочных выражений, актуализирующих трудность и высокую стоимость получения знаний: *Experience keeps a dear school, but fools learn in no other; All things are difficult before they are easy; Practice makes perfect; Money spent on the brain is never spent in vain; Knowledge is a treasure but practice is a key to it*. В них присутствует и намек на физические наказания, которые, как известно, применялись в английских частных школах до второй половины XX в.: *Spare the rod and spoil the child*.

Важный пласт английских пословично-поговорочных выражений связан с системностью и законченностью образования, его правильной ориентацией и целеполаганием: *Better untaught than ill-taught; Little knowledge is a dangerous thing; Never offer to teach fish to swim; To know everything is to know nothing; Zeal without knowledge is a runaway horse.*

Заключение

Понятийная сфера «Образование» является универсальной и значимой для трех сопоставляемых лингвокультур. Анализ показал, что в словарных дефинициях всех трех языков доминирует положительное отношение к образованию, подчеркивается его важность и сложность, поскольку образование и обучение являются неотъемлемой частью становления и жизни каждого человека.

Однако анализ словарных данных одного из самых востребованных в современном мире понятий выявил различия в представлениях об образовании в России, Германии и Англии, проявляющихся в наличии различных культурных смыслов, что, несомненно, имеет не только теоретическое, но и практическое значение. Выяснилось, кроме того, что понятийная сфера «Образование» по-разному структурирована в разных языках. Поэтому таким проблематичным представляется иногда перевод с помощью прямого словарного соответствия с одного языка на другой [Babenko, 1997, с. 12]. Для передачи тех или иных культурных смыслов, сопровождающих понятие «Образование», как правило, требуются подробные комментарии лингвострановедческого характера.

Дополнительных пояснений с привлечением фактов из истории немецкой и английской системы образования, науки и классической литературы требует семантизация понятия *Образование/ Bildung / Education* в вузовском курсе «Профессиональная коммуникация на основном иностранном языке» для студентов, обучающихся по направлению бакалавриата «Педагогическое образование». В связи с рассматриваемой проблематикой уместны слова об образовании Л.Н. Толстого: «Воспитание – французское *education*, английское *education*, немецкое *Erziehung* – понятия, существующие в Европе, образование же есть понятие, существующее только в России и отчасти в Германии, где имеется почти соответствующее слово *Bildung*.

Во Франции же и в Англии это понятие и слово вовсе не существуют. *Civilisation* есть просвещение, *instruction* есть понятие европейское, неперебиваемое по-русски, означающее богатство школьных научных сведений или передачу их, но не есть образование, включающее в себя и научное знание, и искусство, и физическое развитие» [Цит. по: Левяш, Левяш, 2011, с. 51].

Таким образом, можно утверждать, что русская образовательная культура предстает как более книжная, «знаниевая», немецкая – как более деятельностная и прагматичная, английская – как ориентированная на соблюдение традиций и норм ролевого поведения.

Список литературы

1. Левяш И.Я., Левяш С.Е. Гуманитарно-культурологическая модель образования для всех. Санкт-Петербург: Эйдос, 2011. 292 с.
2. Babenko N.S. Über einige kulturbedingte Konnotationen des Begriffs *Bildung* // Das Wort. Germanistisches Jahrbuch 1997. DAAD. S. 11–17.
3. Geissler R. Bildungsexpansion und Bildungschancen // Sozialer Wandel in Deutschland. Informationen zur politischen Bildung / izpb. 4/2014. S. 54–63.

Словари

4. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. В 3-х томах. Москва: АСТ, 2006. 1209 с.
5. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / Российская Академия Наук, Институт русского языка им. В.В. Виноградова. Москва: Азбуковник, 1999. 914 с.
6. Райдаут Р., Уиттинг К. Толковый словарь английских пословиц. Санкт-Петербург: Лань, 1997. 256 с.

7. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: в 4-х томах. Москва: ТЕРРА-Книжный клуб, 2007. 752 с.
8. Cambridge Dictionary of Contemporary English. <https://dictionary.cambridge.org/> (дата обращения: 13.05.2018).
9. Duden. Deutsches Universalwörterbuch, 5., überarbeitete Auflage. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich: Dudenverlag, 2003. 501 S.
10. Fergusson R. The Penguin Dictionary of Proverbs. Middlesex, England: Penguin Books, 1995. 331 p.
11. Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Большой толковый словарь немецкого языка: Для изучающих немецкий язык. Neubearbeitung. Москва: МАПТ. 1998. 1248 S.
12. Longman Dictionary of Contemporary English. Essex, England: Longman Group Ltd., 1995. 1668 p.
13. Online etymological dictionary. <https://etymonline.com/> (дата обращения: 13.05.2018).
14. Paul H. Deutsches Wörterbuch. 9. vollständig neu bearbeitete Auflage. Tübingen. 1992. 175 S.
15. The Wordsworth Dictionary of Phrase and Fable. Kent, England: Wordsworth Editions Ltd, 2001. 1158 p.
16. Wahrig G. Deutsches Wörterbuch in sechs Bänden. Stuttgart: F.A. Brockhaus Wiesbaden Deutsche Verlags-Anstalt, 1980. 764 S.

Lapina L. G.

Ph.D. (Philology), Linguodidactics Department, Perm State University

Milz E. V.

Ph.D. (Philology), Linguodidactics Department, Perm State University

**SEMANTIC DOMAIN OF THE CONCEPT
ОБРАЗОВАНИЕ, BILDUNG, EDUCATION IN
THE RUSSIAN, GERMAN AND ENGLISH LANGUAGES
(BASED ON THESAURUSES)**

*The article is concerned with the comparative analysis of semantic domain of the concept related to the words *Образование/ Bildung/ Education*, represented in Russian, German and English thesauruses. The study reveals both general semantics and cultural meanings important for understanding and interpretation of education phenomenon in the era of globalization.*

Keywords: education, semantics, cultural meanings, thesaurus, comparative analysis.

УДК 811.111-26

Морозов Владимир Витальевич

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики,

Государственный университет «Дубна».

141980, Московская область, ул. Университетская, д. 19. Тел.: 8(496)2166093.

E-mail: v.v.morozov@inbox.ru

**ПРОБЛЕМЫ КАТЕГОРИЗАЦИИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ
С КОНСТАНТНЫМИ СЛОВАМИ «GAME» И «NAME»**

В статье рассматриваются две группы английских фразеологизмов, сформировавшиеся вокруг константных слов «game» и «name», каждое из которых служит образным ядром соответствующей группы. Новизна исследования заключается в том, что данные о количественном и качественном составе каждой группы предполагается использовать для решения лингвокультурологических задач. Обсуждаются проблемы выявления и классификации фразеологизмов для включения в рассматриваемые группы, сопоставляются источники языкового материала, фразеологические словари и словари идиом.

Ключевые слова: фразеологизм, образное ядро, семантическая транспозиция, идиоматичность, лингвокультурология, человеческая ситуация, игра, имя.

Введение

Рождение и жизнь фразеологизмов является одним из ярчайших и интереснейших процессов в развитии и обогащении языка. Изучая связи, существующие между языком и культурой, в поисках ответа на вопрос о том, насколько в тех или иных словах и выражениях отражаются особенности ментальности данного языкового сообщества, его культурно-национальная специфика, современное языкознание и лингвокультурология, занимаясь выявлением, описанием и систематизацией фразеологизмов, уделяет большое внимание определению их роли и значения в изучаемой культуре. При этом помимо прочего учитываются такие количественные характеристики фразеологизмов как частотность и общее число фразеологизмов с единым константным словом. Существование большого количества фразеологизмов с определенным константным словом сигнализирует о важности для исследуемой культуры связанного с ним концепта. С другой стороны, количество значений большинства многозначных слов имеет прямопропорциональную зависимость от количества фразеологизмов с соответствующим константным словом. В свою очередь, как отмечал В.В. Виноградов: «Количество фраз, группирующихся вокруг того или иного связанного значения слова и образующих своеобразную замкнутую фразеологическую серию, может быть очень различно – в зависимости от фразеологических потенций, от вещественно-смысловой рельефности этого значения, от характеристики его выделяемости» [Виноградов, 1953, с. 181].

В области выявления, описания и систематизации фразеологизмов проделана огромная работа и накоплен ценнейший опыт [см. Телия, 1990, с. 559–560; Телия, 1996, с. 14–56]. В современном языкознании термин *фразеологизм* используется применительно к целому континууму условно разделяемых семантически и синтаксически разнородных типов словосочетаний. В лингвистическом сообществе нет единого мнения о природе, свойствах и отличительных признаках фразеологизмов. В данном исследовании используется одно из предлагаемых в отечественном языкознании определений, согласно которому в отличие от сходных с ними по форме синтаксических конструкций, фразеологизмы «не производятся в соответствии с общими закономерностями выбора и комбинации слов при организации высказывания, а воспроизводятся в речи в фиксированном соотношении семантической структуры и определенного лексико-грамматического состава» [Телия, 1990, с. 559].

Дефектность парадигмы в английском языке распространяется на число существительного, лицо, аспект, личные и неличные формы глагола. Дефектность может распространяться на ограничение синтаксических функций (о распространении дефектности в русских фразеологизмах см. [Лубенская, 1997, с. хiii]).

Обычно отмечается, что далеко не во всех отечественных и особенно в зарубежных словарях фразеологизмов учитываются все названные выше критерии. Это, конечно же, делает весьма относительной точность статистических подсчётов, на основании которых делаются некоторые выводы лингвокультурологического характера. Тем не менее, в первом приближении к данной проблеме, степень погрешности представляется допустимой для условий и характера исследования. В любом случае, смысловые отношения (sense relations в [Лайонз, 2003]) между лексическими и фразеологическими единицами имеют настолько сложный характер, что даже использование трехмерных моделей диаграммы Эйлера-Венна для графической (то есть метафорической) репрезентации расположения взаимодействующих единиц в лексико-грамматическом «пространстве» является упрощением, позволяющим обозначить лишь обобщённый вид этих отношений. Полевая модель, являясь метафорой из области полевых явлений в физике, показывает динамическую сторону этих взаимодействий.

При категоризации лингвистических единиц в данном исследовании учитываются когнитивные основания, рассматриваемые в работе [Taylor, 1995] применительно к лингвистической категоризации в целом.

Основная часть

Ниже рассматриваются две группы фразеологических единиц английского языка, сформированных вокруг двух инвариантных компонентов, а именно константных слов «game» и «name», которые являются образным ядром соответствующих фразеологизмов. Как представляется автору, эти две группы фразеологизмов относятся к наиболее многочисленным. В «Англо-русском фразеологическом словаре» зафиксированы 44 фразеологические единицы с компонентом «game» [Кунин, 1967, с. 362–364, т. 2] и 47 с компонентом «name» [Кунин, 1967, с. 640–642, т. 2]. Для сравнения следует упомянуть, что в английских и американских словарях идиом рассматриваемые нами группы обычно представлены в значительно меньшем количестве. Вопрос о принципах компиляции таких словарей требует отдельного рассмотрения. Отметим лишь, что, например, в словаре [Oxford Dictionary, 2004, p. 119] всего 16 идиом с константным словом «game», но при этом в него вошли 3 идиомы, не включённые в словарь А.В. Кунина: «*What's your game (or the game); the name of the game is ...; as game as Ned Kelly*».

Не умаляя достоинств словаря А.В. Кунина, объективности ради, вслед за автором отметим, что по указанным в предисловии к этому словарю причинам все существующие на момент издания словаря английские фразеологизмы не могли быть учтены в нём. В этом словаре, например, не представлен достаточно давно возникший фразеологизм «*to be one's middle name*», включённый с иллюстрирующим примером «*Honesty is his middle name*» в Большой англо-русский словарь, изданный в 1979 г.

Рассматриваемые ниже фразеологизмы в примерах (1–6) также не вошли в этот словарь. Несмотря на эти значимые для статистики затруднения, мы обращаемся именно к словарю А.В. Кунина, так как принцип включения, общее количество и компактное расположение фразеологии, применяемые в нём, представляется наиболее удобным для первоначальной количественной оценки распространения исследуемых фразеологизмов и получения общего представления о роли стоящих за ними концептов в общей языковой картине мира исследуемого языка.

Здесь уместно ещё раз подчеркнуть, что как и сам выбор разных критериев для поиска, отбора и классификации фразеологизмов, так и применение этих выбранных критериев осуществляется в условиях *La Condition Humaine*, то есть «*We all know somehow that it is quite impossible to separate feeling from thinking or from willing*» [Shands, 1970, p. 14]. По этой причине возможно, например, разное решение проблемы включения фразеологизмов с

константными словами «game1» и «game2», а также с константным прилагательным «game3» в группу с одним образным ядром «игра». Для включения требуется признание семантической близости этих слов, которая может *ощущаться* между ними. *Волевое* решение принимается на основе *ощущений* и *размышлений*.

В единый раздел «game» в словаре А.В. Кунина включаются фразеологизмы с константным словом «game1», имеющим значение «игра», и с константным словом «game2», которое имеет значение «дичь; добыча». В данном исследовании мы включаем их в единую группу с общим образным ядром «game», не только по признаку единства формы, но также по признаку наличия общего инвариантного компонента семантического содержания. В семантике слова «game2» (дичь; добыча) ощущается семантическая близость к семантике слова «game1» (игра), так как они имеют общую этимологию.

Семантически наиболее близкий к слову «game1» инвариантный компонент «play» тоже представлен достаточно многочисленной группой, насчитывающей более 40 фразеологизмов.

В разделе «game» отдельно представлены фразеологизмы в которых оба слова преимущественно встречаются вместе: «play a good / poor game» – быть хорошим / плохим игроком. Фразеологизмы, в которых «game» может не сопровождаться этим глаголом, снабжены пометой «обыкн. употр. с глаголом to play». При этом они ещё раз включаются в этот список под отдельным номером: «38. a deep game сложная игра (обыкн. употр. с глаголом to play см. G-49); и 49. play a deep game вести сложную игру».

Тем не менее, даже с учетом этого фактора, общее количество фразеологизмов с инвариантом «game» представляется достаточно большим. Общее количество и частота использования данных фразеологизмов указывают на то, что образное ядро каждой из рассматриваемых групп является весьма важным для изучения и сопоставления лингвокультурологических аспектов английского языка. Кроме того, фонетически слова «game» и «name» различаются только по начальным фонемам, что позволяет рифмовать их при включении в состав одной фразеологической единицы «the name of the game». Постоянно возрастает число книг, художественных фильмов, популярных песен и музыкальных композиций, телевизионных сериалов и других телепрограмм, сайтов, форумов и т. п., в названии которых звучит «the name of the game» или же её окказиональные трансформации: (1) «The Name of the Game Was Love» (Hank Snow, 1969); (2) «What's the Name of the Game?» (ABBA, 1977); (3) «Name of the Game» (Crystal Method, 2001).

В названии пилотного эпизода американского телевизионного сериала, транслируемого с 1968 г. по 1971 г. под общим названием «Name of the Game» мы находим третье рифмующееся слово: (4) «Fame is the Name of the Game» (1966). В названии американского игрового шоу «Celebrity Name Game» (2014–2017) данный фразеологизм не присутствует, но используется ассоциация с ним, а также связь с песенкой «Name Game» (Shirley Ellis, 1964). Существует компьютерная игра, название которой по существу является перифразой фразеологизма из примера (2) «What's the name of the game?» в побудительное высказывание в форме императива, см. пример (5): «Name This Game».

В примере (6) «Name Your Game» представлено название бутика. В нём перефразирован в побудительное предложение вопросительный фразеологизм «What's your game?», который в зависимости от контекста может быть интерпретирован как «Чем ты занимаешься / в какой области работаешь?» [Shands, 1970, p. 12] или «Чем ты увлекаешься / что тебя интересует?». Покупая одежду в этом бутике, можно заказать аппликацию или вышивку и «назвать свою игру». Вопрос «What is the name of the game?» имеет достаточно широкий семантический диапазон. Уместен вопрос, в какую группу включать фразеологизмы со сложным компонентом «name of the game»? В словаре [Oxford Dictionary, 2004, p. 198] они включены в раздел «name» по первому слову этого фразеологизма. А.В. Кунин, вероятно, с большим основанием включил бы его в раздел «game», так как именно «game» является образным ядром значения всего фразеологизма.

Заключение

«What's in a name?», – повторяет лингвистика вопрос Шекспира. Для Джульетты это риторический вопрос, смысл которого для неё однозначен. Для лингвистики, напротив, это далеко не риторический вопрос, и в названиях книг и статей с помощью семантической транспозиции восстанавливается его прямое значение. Здесь уместно окказионально переосмыслить узуальное значение ещё одного фразеологизма из [Oxford Dictionary, 2004, p. 198] «No names, no pack drill», пошутив по поводу того, что в некоторых английских словарях идиом, авторы стараются не квалифицировать включаемый языковой материал, чтобы избежать критики со стороны более компетентных коллег. Синтаксическая трансформация «No pack drill, no names», позволит нам завершить статью, указав на необходимость и важность кропотливой работы по категоризации лингвистического материала. В более развернутом исследовании фразеологизмы данной серии будут сопоставлены с культурологически важными фразеологизмами других серий.

Список литературы

1. Виноградов В. В. Основные типы лексических значений слова // В.В. Виноградов. Избранные труды. Лексикология и лексикография. Москва: Наука, 1953. 312 с.
2. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. 3-е изд. перераб. и доп. Москва: Советская Энциклопедия, 1967. 944 с.
3. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика: Введение / Пер. с англ. В.В. Морозова, И.Б. Шатуновского. Москва: Языки славянской культуры, 2003. 400 с.
4. Лубенская С.И. Русско-английский фразеологический словарь. Москва: Языки русской культуры, 1997. 1056 с.
5. Телия В.В. Фразеологизм // Лингвистический энциклопедический словарь. Москва: Советская энциклопедия, 1990. С. 559–560.
6. Телия В.В. Русская фразеология. Семантический, прагматический лингвокультурологический аспекты. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
7. Oxford Dictionary of Idioms. Ed. by J. Siefring. Second edition. Oxford: Oxford University Press, 2004. 352 p.
8. Shands H. C. Language: Medium or Operator? // Language Sciences. No. 11. Indiana University, Bloomington, 1970. P. 11–14.
9. Taylor J. R. Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory. Second edition. Oxford: Clarendon Press, 1995. 312 p.

Morozov V.V.

Ph.D. (Philology), Department of Linguistics, State University of Dubna

CATEGORIZATION OF PHRASEOLOGICAL UNITS CONTAINING THE INVARIANT COMPONENTS «GAME» AND «NAME»

The research focuses on two clusters of phraseological units containing invariant components «game» and «name». The quantitative and qualitative analysis of the members of each cluster provides data for linguistic culturology studies. Problems of collecting data and classification for assigning units to the clusters are discussed. Different sources of examples are compared, such as domestic and foreign dictionary editions.

Keywords: phraseology, imagery, semantic transposition, idiomatic units, linguoculturology, situation, game, name.

УДК 811.112.2

Сюткина Надежда Павловна

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

МОДЕЛЬ КАУЗАТИВНОЙ СИТУАЦИИ (НА МАТЕРИАЛЕ ГЛАГОЛА «FREUEN»)

В статье рассматриваются особенности функционирования эмотивного каузатива «*freuen*». Когнитивный сценарий эмотивного каузатива «*freuen*» представляет собой ситуацию со стандартным набором участников с закрепленными социальными ролями, в этом случае можно говорить о прототипическом каузативном сценарии.

Ключевые слова: немецкий язык, каузативный глагол, эмотивный каузатив, категория каузативности, когнитивный сценарий, субъект каузации, объект каузации.

Введение

Эмоции являются важной составляющей деятельности человека и проявляются в языке и речи 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]. Еще Ш. Балли указывал на то, что «в языке все эмоционально» [Балли, 1961, с. 207].

Мы обращаемся к эмотивному каузативу «*freuen*» с точки зрения когнитивной лингвистики, что позволяет представить типовую ситуацию функционирования данного глагола в виде когнитивного сценария. Под сценариями понимается «концептуальная структура для процедурного представления знаний о стереотипной ситуации или стереотипном поведении» [Баранов, 2001, с. 18].

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].

«Каждая типовая ситуация формируется определенным минимальным набором компонентов – действующих лиц, их действий, предметов, состояний, отношений, свойств. Каждый компонент ситуации – исполнитель определенной роли, и эта роль постоянна относительно данной типовой ситуации» [Всеволодова, 2008, с. 9].

Поскольку в каузативной ситуации действие складывается из побуждения инициатора и производимого партнером результирующего действия, связанных друг с другом, типовая каузативная ситуация включает в себя каузатора, объект каузации, содержание каузации [см., например, Шустова, 2010, 2016; Шустова, Платонова, 2017].

Основная часть

Наше исследование посвящено анализу функционирования немецкого эмотивного каузатива *freuen*. Согласно словарям данная лексема актуализирует следующие значения: 1. (*sich*) *Freude empfinden; voller Freude über etwas sein* 2. *erfreuen, jemandem Freude bereiten, jemanden mit Freude erfüllen* (Duden. S. 538).

1. *Freude bereiten, froh machen* 2. *sich Freude, Glück empfinden* (Wahrig. S. 501).

Данная лексема актуализирует эмоциональное состояние: *Körper und Geist freuen sich nun auf Wärme, Genuss und Geselligkeit* (LC); *Wir freuen uns, dass Miro die Kurve bekommen*

hat (LC); *Das Publikum darf sich auf ein stimmungsvolles und abwechslungsreiches Repertoire freuen* (LC) или актуализировать модификацию положительного эмоционального состояния у объекта каузации: *Deine Offenheit freut mich* (LC); *Erneut mehr als eine halbe Millionen Übernachtungen freute das Bochumer Hotelgewerbe im vergangenen Jahr.* (LC); *Ihr Töchterchen wird es freuen, dass Papa jetzt Mamas Mann ist* (LC).

Эмотивные каузативы относятся к группе глаголов интерперсональной семантики, поэтому для этих глаголов характерно, что субъект и объект каузации носят антропоморфный характер. Согласно данным электронного корпуса *dwds*, субъект каузации актуализируется следующими лексемами: личными местоимениями: *ich, wir, du, er, sie, es*: *Ich freue mich über die Zeit, die ich mit ihr verbringen kann* (*dwds*); *Wann immer er Zeit findet, für uns aufzulaufen, freuen wir uns* (*dwds*); существительными, обозначающими непосредственно людей: *Leute, Kinder, Frau, Menschen, Mann*; существительными, обозначающими профессию или род деятельности, наиболее частотными из них, согласно данным вышеуказанного корпуса являются: *Trainer, Aktionäre, Manager, Fans, Bürgermeister, Kunden, Zuschauer, Anleger*: *Seine Fans können sich auf viele Auftritte freuen, Cruise steht pausenlos vor der Kamera* (*dwds*); *Ich glaube, dass sich hier jeder Zuschauer freut, Stefan Effenberg live zu sehen* (*dwds*). Согласно данным корпуса *dwds.de* наиболее частотными в роли субъекта каузатора являются личные местоимения. Так, с местоимением «*ich*» зафиксировано 22463 контекста, а с существительными «*Manager*» и «*Kunden*» – по 237 контекстов.

Объект каузации также имеет антропоморфный характер и актуализируется личными местоимениями: *uns, ihn, dich, euch, sie, es*: *Und dass er so gut ankommt, freut uns natürlich ganz besonders* (*dwds*); *Wie sehr es ihn gefreut hat, von Kollegen zum Champion des Jahres gewählt zu werden, was er auf all den Empfängen nach Olympia erlebt hat* (*dwds*); существительными, обозначающими людей в общем смысле: *Frau, Kind, Mensch, Mann* и существительными, актуализирующими род деятельности человека: *Fan, Kunde, Aktionär, Verbraucher, Zuschauer*: *Das würde auch einen ganz besonderen Fan freuen* (*dwds*); *Das freut den Berliner – und ärgert ihn* (*dwds*). Наиболее частотно объект каузации представлен личными местоимениями (*mich* – 13572 контекста), что связано с рефлексивной функцией данного глагола.

Такая ситуация рассматривается нами как рефлексивная каузативная ситуация. «Каузативы и рефлексивы дают высказывания, квалифицируемые говорящим в терминах их адекватности обозначаемым ситуациям. <...> одна наблюдаемая (реальная) ситуация, но только каждый раз по-разному интерпретированная. <...> За внешними грамматикализованными их различиями видны категориальные семантические сходства <...> [Переверзев, 1996, с. 113].

Рассмотрим такой компонент каузативной ситуации с эмотивным каузативом, как инструмент каузации. Эмоции невозможны без тех явлений действительности, которые их вызывают и которые в своей совокупности составляют категорию инструментальности. Данная семантическая категория требует системного подхода и анализа тех связей, которые превращают совокупность элементов в системное образование.

«В качестве среды по отношению к этой семантической категории выступает более широкое системное образование – семантическая категория деятельности, которая понимается как отражение специфически человеческой формы активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение, познание и оценка, а также взаимодействие с другими людьми» [Ямшанова, 1991, с. 6].

Для глагола *freuen* инструмент мотивации эмоций актуализируется предложными группами. Можно выделить разряд «событие», выступающий в роли инструмента, вызывающего эмоцию радости: *auf Spiel* (631 контекст), *auf Wiedersehen* (289 контекстов), *auf Besuch* (268 контекстов), *über Besuch* (320 контекстов), *auf Duell* (242 контекста), *auf Tag* (369 контекстов), *auf Zusammenarbeit* (446 контекстов); *Er freut sich über den Besuch*

von Tochter und Enkeln, lacht mit ihnen (dwds); *Ich freue mich auf das Spiel, denn es wird eine hitzige Atmosphäre* (dwds).

Следующий разряд инструмента – «результат»: *über Platz* (300 контекстов), *über Ergebnis* (249 контекстов), *über Tor* (245 контекстов), *über Erfolg* (794 контекста), *über Sieg* (713 контекстов): *Die meisten seiner Klassenkameraden freuten sich mit ihm über seinen Erfolg* (dwds); *Aber noch mehr freue ich mich für Sascha über seinen Sieg* (dwds). Также в качестве инструмента может выступать задание, требующее выполнения: *auf Aufgabe* (480 контекстов), *auf Herausforderung* (299 контекстов): *Er freue sich auf seine Aufgabe, den Flughafen ans Netz zu bringen* (dwds).

Функционированию эмотивной лексики в целом присущ признак интенсивности. В.И. Шаховский называет данную категорию плотностью эмоций — продукт интенсивности и продолжительности эмоций [Шаховский, 2009, с. 30]. «Интенсивность выполняет функцию усиленного воздействия на адресата, она связана с субъективным выбором адресантом экспрессивных средств и средств интенсификации высказывания, ей сопутствуют показатели эмоциональности и оценочности [Шестова, 2005, с. 4].

С глаголом *freuen* в качестве интенсификаторов эмоций функционируют наречия *sehr* (4199 контекстов), *besonders* (2713 контекста), *mehr* (1148 контекстов), что мы можем наблюдать в следующих примерах: *Und dass er so gut ankommt, freut uns natürlich ganz besonders* (dwds); *Ich freue mich sehr, dass er seine Chance genutzt hat.* (dwds); *Aber plötzlich freut man sich mehr als sonst, den anderen wiederzusehen* (dwds).

Прилагательные в роли интенсификаторов эмоций можно разделить на следующие разряды: объем признака эмоции, актуализируемый лексемами *riesig* (1624 контекста), *total* (149 контекстов): *Natürlich habe ich große Angst, aber vor allem freue ich mich schon riesig.* (dwds); разряд качества признака эмоции: *richtig* (720 контекстов), *diebisch* (385 контекстов), *wahnsinnig* (352 контекста), *unheimlich* (123 контекста).

Прилагательные *diebisch*, *unheimlich*, *wahnsinnig* имеют отрицательную семантику, в предложении, однако, реализуют значение усиления положительной эмоции. Прилагательные в роли интенсификаторов эмоций актуализируются в следующих примерах: *Das zeigte sich, als der letzte Irak-Krieg drohte, und darüber freute sich diebisch Gerhard Schröder* (dwds); *Ex-Bundestrainer Jürgen Klinsmann freut sich wahnsinnig auf das Wiedersehen mit seinem Nachfolger* (dwds); *Ich hingegen freue mich richtig aufs Fußballspielen und bin ziemlich locker* (dwds).

В качестве интенсификаторов эмоции могут выступать также устойчивые сравнения с глаголом *freuen*: *wie Kind* (343 контекста), *wie Schneekönig* (84 контекста), *wie Junge* (47 контекстов), *wie König* (10 контекстов). Данные сравнения всегда являются показателем усиления эмоции: *Ich freue mich jedenfalls immer wie ein Schneekönig, wenn ich einen Text von Theo Sommer in der Zeit lesen darf* (dwds); *Der große, starke Mann freut sich im ersten Moment des großen Sieges wie ein kleines Kind* (dwds); *Keller hat sich nach meinem Anruf gefreut wie ein kleiner Junge* (dwds).

Заключение

Эмотивный каузатив *freuen* реализует типичную каузативную ситуацию со стандартным набором участников, которые актуализируются, исходя из антропоморфного характера данной группы глаголов, личными местоимениями и существительными, обозначающими лицо. Таким образом, мы можем говорить о том, что данный глагол имеет прототипический для эмотивных каузативов когнитивный сценарий.

Список литературы

1. Балли Ш. Французская стилистика. Москва: Из-во иностранной литературы. 1961. 394 с.
2. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику. Москва: Эдиторал УРСС. 2001. 360 с.
3. Всеволодова М.В. Яценко Т.А. Причинно-следственные отношения в современном русском языке. Изд-е 2. Москва: Издательство ЛКИ, 2008. 208 с.

4. Королева Е.И. Экспрессивные грамматические средства в языке в аспекте функционально-семантического поля (на материале современной британской беллетристики). Дисс... к. филол. н. Екатеринбург. 2016. 221 с.
5. Переверзев К.А.. Семантика каузации на фоне лексической и пропозициональной типологий // Вопросы языкознания № 5. 1996. С.107 – 118.
6. Плотникова А.М. Когнитивные аспекты изучения семантики (на материале русских глаголов). Екатеринбург. Из-во Уральского университета. 2005. 140 с.
7. Шаховский В.И. Эмоции как объект исследования в лингвистике // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 29 – 42.
8. Шестова А.А. Категория степени интенсивности в семантике двучленных словосочетаний, обозначающих эмоции, в современном английском языке. Автореферат дис. ...кандидата филологических наук: 10.02.04. Ин-т языкознания РАН. Москва, 2005. 26 с.
9. Шустова С.В. Функциональные свойства каузативных глаголов: динамический подход. Монография. Изд-е 2-е, испр., дополн. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», «Прикамский социальный институт», 2010, 248 с.
10. Шустова С.В. Функциональные грамматические каузативы немецкого языка // Грамматические категории в контрастивном аспекте. Сборник научных статей по материалам международной конференции: в 2-х частях. Москва: Изд-во «Московский городской педагогический университет», 2016, С. 107 – 110.
11. Шустова С.В., Платонова Е.А. Эмотивные каузативы немецкого языка // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2017. № 1. С. 130 – 132.
12. Ямшанова В.А. Категория инструментальности в немецком языке. Ленинград: Из-во ЛФЭИ, 1991. 159 с.

Источники иллюстративного материала

- dwds.de – Корпус немецкого языка. URL:<http://www.dwds.de> (дата обращения: 23.05.2018).
 Leipzig Corpora Collection – Корпуса языков. URL:<http://www.wortschatz.uni-leipzig.de> (дата обращения: 23.05.2018).

Список принятых обозначений и сокращений

- dwds – dwds.de
 LC – Leipzig Corpora Collection
 Duden – Deutsches Universalwörterbuch, 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflag. Dudenverlag. 1996. 1816 S.
 Wahrig – Deutsches Wörterbuch. 7-te vollständig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage auf der Grundlage der neuen amtlichen Rechtsschreibregeln. Bertelsmann Lexikon Verlag. München. 2000. 1451 S.

Syutkina N.P.

*Senior Lecturer, Linguodidactics Department,
 Perm State University*

**MODEL OF CAUSATIVE SITUATION
 (AS EXEMPLIFIED IN VERB «FREUEN»)**

The present paper is concerned with the special aspects of functioning of the emotive causative verb «freuen». Cognitive linguistics considers emotions as concepts, frames and scripts. Cognitive script of emotive causative verb «freuen» presents the situation with the typical actors with fixed social roles, that it is a prototypical causative script.

Keywords: German language, causative verb, emotive causative, cognitive script, category of causativeness, subject of causation, object of causation.

УДК 81'373; 11.133.1.

Шалгина Екатерина Анатольевна

Старший преподаватель кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396477.
E-mail: chantal2003@list.ru

Плюснина Екатерина Михайловна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396477.
E-mail: djally666_88@mail.ru

Киселева Ольга Борисовна

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

**СЕМАНТИЧЕСКОЕ ПОЛЕ «МИЛОСЕРДИЕ»
В РУССКОМ И ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКАХ**

В предлагаемой статье рассматривается семантическое поле Милосердие в русском и французском языках. Материалом исследования служат данные национальных корпусов. Объектом исследования являются аспекты семантического пространства «милосердие».

Ключевые слова: лексема, семантическое пространство, русский язык, французский язык, языковая картина мира.

Введение

Настоящее исследование посвящено сравнению лексемы *Милосердие* в русской и французской национальных языковых картинах мира. Термин языковая картина мира (далее ЯКМ), закрепляется и развивается Ю.Д. Апресяном с конца 60-х гг., хотя понятие это появляется в лингвистике в XIX в. и связано с именами В. фон Гумбольдта, А.А. Потебни, Э. Сэпира и В. Уорфа, Л.В. Щербы. «Языковая картина мира лингво-, или этноспецифична, то есть отражает особый способ мировидения, присущий данному языку, культурно значимый для него и отличающий его от каких-то других языков» [Языковая картина мира, 2006, с. 34 – 35]. Материалом для данного исследования и реконструкции ЯКМ являются не только факты языка, под которыми понимаются, согласно Ю.Д. Апресяну, лексемы, грамматические формы, словообразовательные средства, синтаксические конструкции, правила лексико-семантической сочетаемости и т. п. [Там же, с. 34], но и «культурные концепты», то есть любые тексты культуры по мнению Н.Д. Арутюновой [Арутюнова, 1991, с. 4].

Лексема – это абстрактная единица во всём множестве ее форм и смысловых значений. Таким образом, лексема рассматривается как явление комплексное, объединяющее в себе грамматическую и семантическую стороны.

Основная часть

Русское милосердие, согласно свидетельствам этнографов, – «система взглядов, но в то же время – это и черта национального характера: органичная потребность делать добро, столь естественная, что не воспринимается ни дающим, ни принимающим как что-то особенное, а зачастую даже не бывает замечена» [эл. рес. 1]. Материалом для исследования и

сопоставления семантического потенциала лексемы *Милосердие* в двух языках послужили дефиниционные и иллюстративные части словарных статей этимологических, толковых и фразеологических словарей, иностранных слов, синонимов, анализ СМИ.

Милосердие – производная от древнерусского *милосьрдъ*, старославянского *милосьрдъ*, в чешском представлено как *milosrdny*, в польском *milosierny*, что является калькой из латинского или древневерхненемецкого. Словарь русского языка XI–XVII вв. содержит следующие словоформы: *милосердствие* (*милосьрдствие*), *милосердство*; *милосердный*, *милосьрдый*, *милосьрдый*); *милосердовати* (*милосьрдовати*) – проявлять сочувствие, милосердие, сострадание; жалеть: *Милосердуй насъ, холопей великихъ государей, и меня, беспомошную вдову с сиротишками* [Словарь РЯ]. *Поѣхал к тебѣ... в полкъ Харламя Борисовъ сынъ Хорошевъ...и ты свѣтъ мой ево жалуй, потому что зять ево Василей Тороповъ Олешенку учить писать, и ты к нему будь милосердъ* [Там же].

Милосердие – готовность помочь кому-нибудь или простить кого-нибудь из сострадания, человеколюбия [Словарь РЯ] Расширение семантического потенциала лексемы *милосердие* мы находим в словарных статьях, пословицах, скороговорках: *миловать – щадить, прощать кому-нибудь вину*.

Прощение.

"... *Милосердие по отношению к врагу, который повержен и просит пощады* [НКРЯ].

Что, пощадить мерзавца, искалечившего жизнь многим людям, – это милосердие? [НКРЯ].

У него вообще было редкое качество для политика – милосердие, прощение всяких обид. [НКРЯ].

Человеколюбие.

И в то же время росписи воссоздавали перед людьми привычную реальность в новом свете, внушая им нормы идеального миропорядка, в котором торжествуют человеческое милосердие и любовь, добро всегда получает достойную награду, а зло – неотвратимое наказание [НКРЯ].

Доброта и милосердие порой требуют больше мужества и самоотречения, чем ненависть [НКРЯ].

Семантическое поле лексемы *милосердие* представлено словоформами: *Милостивый* (*милосердный*) – проявляющий милость, милосердие; *милостыня* – пожертвование бедняку, подавание нищему из милости, сострадания; *милость* – доброе, человеколюбивое отношение: *сдаться на милость победителя*; выражение вежливого приглашения: *Милости прошу к нашему шалашу: пирогов накрошу и откушать приглашу* [БСРП]. *Рад не рад, а говори: милости просим!* [Там же].

Доброта.

Паремиологический фонд ярко отражает черты характера русских людей, ценностные установки о помощи ближнему, о принятии в свой дом странника, о готовности разделить пищу с голодным, не взирая на своё, возможно, не самое лучшее, положение, руководствуясь принципом: не оскудеет рука дающего.

От милостыни бедные не бывают; Честна милостыня во время скудости; Не тот милостив, кто много милостыни даёт, а тот милостив, кто никого не обидит [Там же].

Проявление доброты как противопоставление насилию, злу: *Милость смиряет* [Там же].

Сострадание.

Мною могут руководить мотивы совсем не человеколюбия, совсем не исполнения Заповедей Божиих о любви к ближнему, совсем не милосердие, а вещи, не только им противоположные, а подчас и безобразные, отвратительные [НКРЯ].

Господин Правдулюбов не догадался, что, исключая снисхождение, он истребляет милосердие [НКРЯ].

Ну, легкомысленны... ну, что ж... и милосердие иногда стучится в их сердца... обыкновенные люди... в общем, напоминают прежних... квартирный вопрос только испортил их... – и громко приказал: – Наденьте голову [НКРЯ].

Помощь, в том числе пожертвование, дар, благодеяние.

В русской традиции – оказание помощи любому нуждающемуся, больному, обездоленному, и даже преступнику, несущему наказание: *Болезному милость творить – с Господом Богом говорить* [БСРП] *Болезному – несчастному, то есть наказанному преступнику. Милосердная помощь не поддается количественному или качественному измерению, главный принцип – бескорыстность, от души, от сердца, без ожидания возврата: На милость образца нет; Милость твоя велика, а не стоит и лыка* [БСРП] – помощь, оказанная не от чистого сердца. *Откуда милость, туда и сердце лежит* [БСРП]; *Кто за хлеб-соль берёт со странного (странника), у того спорыньи (успеха, удачи) в доме их не будет* [эл. рес. 2].

Милосердие должно быть конкретным: как в притче про доброго самаритянина, действовать надлежит спонтанно [НКРЯ].

Надеюсь на милосердие добрых людей, готовых разделить наше горе [НКРЯ].

Ее доброта и милосердие распространялись повсюду, и наконец она обратила свое внимание на узников тюрьмы [НКРЯ].

В «Современный толковый словарь русского языка» зафиксировано следующее толкование лексемы *Милосердие* – *готовность оказать помощь, проявить снисхождение из сострадания* [СТСРЯ].

Снисхождение как признание злейшего врага другом, и любого человека равным себе и равным Богу.

Это такие чувства, как сострадание, милосердие, умение посмотреть на врага глазами сочувствия, увидеть в другом такого же человека, как и ты [НКРЯ].

«Историческое развитие слов, связанных с категорией «милосердие», проходило во многом в рамках формирования религиозных представлений (иудаизма и христианства) [Логунова, 2012, с. 8]. В энциклопедическом словаре «Этика» находим следующую информацию для лингвоисторического анализа лексемы *Милосердие*. Понятие *Милосердие* берёт начало в «Пятикнижии» (первые 5 книг Библии), где слово «*hesed*» обозначало «доброту», «любящую доброту». У Аристотеля *Милосердие* определяется как *сочувствие, жалость, сострадание*. В его произведении «Риторика» понятие *благодеяния* (*χαρις*) и *великодушие* частично пересекаются по смыслу с христианским пониманием *Милосердие* *caritas*. В христианской этике *Милосердие* – инициативное чувство и активное действие (притча о добром самаритянине (Лук.10:27 – 37). В первом переводе Библии на древнегреческий язык *hesed* переводится как *ἐλεος*, что означает чувство, которое возникает при виде незаслуженных страданий.

Появление слова «*charité*» во французском языке относят к X в. В словаре французского языка эпохи Средних веков и Ренессанса слово «*caritas*» как первоисточник для «*charité*», происходящего из церковного латинского со значением «любовь к ближнему». Словарь Новый малый Робер прослеживает эволюцию «*caritas*» от «*carus*», что означает «cher» в значении прилагательного или наречия «тот, кто любим», «тот, к кому испытывают сильную привязанность». Слово «*charité*» появляется во второй половине X в. от латинского «*caritas*» => «*cherté*», что означает «*affection*» – сильную привязанность, любовь, являясь вариантом «*caritas*», который приближен к древнегреческому «*kharis*» (*χαρις*), что означает «*grâce*» – милость, прощение, благодарность, «*beauté*» – благородство.

В латинском переводе Библии *hesed* и *ἐλεος* часто переводились словом «*misericordia*», в котором соединялись значения *сожаления, сочувствия, доброты* и *снисхождения*. Последнее близко по смыслу к *милостивости, милости*. Это находит отражение в переводах Библии на разные языки, в том числе и русский: в одних и тех же местах в разных переводах могут употребляться разные слова – и «*милосердный*», и «*милостивый*», и «*человеколюбивый*».

С точки зрения этимологии среднелатинский вариант лексемы *Милосердие* представлен – *misericordia, misericors* [NPR], он происходит от *qui a le coeur* (имеющий сердце) (*cor*), *чувствительный к несчастью, нищете других*.

Таким образом, результатом лингвоисторического анализа может стать вывод о том, что во французском языке лексема *Милосердие* представлена двумя лексемами сходными по значению и употреблению: *charité* и *miséricorde*. Включение в семантический потенциал лексемы *charité* аспекта коммерциализации, в связи с появлением культуры «*give back*», что в переводе с английского означает *отдать назад, возвращать, внести свой вклад, делиться с нуждающимися, работать на благо нуждающихся*, привело к появлению нового понятия во французской языковой картине мира – *Charity business*. Лингвокультурологическое исследование, проводимое на материалах национального корпуса французского языка, французских СМИ и позволило сделать вывод о реализации лексемой *charité* аспекта благотворительности, деятельностного подхода в данной сфере человеческой жизни.

Лексема *miséricorde* реализуется через *bonté* (*доброта*): *Il faut avoir un regard clair et apaisé dans la vérité, vivifié par la miséricorde divine, capable de libérer les esprits et de renouveler en chacun sa disponibilité pour l'annonce de l'Évangile aux hommes de tous les peuples et de toutes les nations* [WUL]. *Нужно иметь ясный и умиротворённый взгляд на истину, исполненный божественной добротой, способной освободить души и обновлять в каждом его готовность нести Евангелие всем народам и всем нациям* (перевод Е.Ш.); *charité* (*милосердие*), *commiseration* (*сочувствие*), *compassion* (*сострадание*): *Et à les regarder avec miséricorde, avec amour, avec une tendresse infinie, en particulier les plus seuls, les plus méprisés, les plus exploités* [WUL]. *И смотреть на них с состраданием, с любовью, с бесконечной нежностью, особенно на самых одиноких, презираемых и притесняемых* (перевод Е.Ш.); *pitié* (*жалость*); второе значение – *жалость, помогающая простить виновного*, которое реализуется через *clémence* (*мягкость, великодушие*), *indulgence* (*снисхождение*), *pardon* (*прощение*): *La vraie miséricorde, c'est parfois de pardonner au nom de Dieu ce qui semble humainement impardonnable, c'est un défi à tout esprit de vengeance* [WUL]. *Истинная милость (прощение) – это простить иногда во имя Бога то, что, кажется простить невозможно, это будет призывом к духу мести* (перевод Е.Ш.); третья составляющая *absolution* (*освобождение от наказания, отпущение грехов*): *A tout péché – miséricorde* (*Бог не без милости, Бог всё простит*) [БСРП]. Анализ ЛСВ лексемы *miséricorde* выполненный с привлечением примеров из словарных статей словаря современного французского языка, национального корпуса французского языка, французских газет и журналов показывает, что данная лексема актуализирует *милосердие* как *сострадание, сочувствие*, то есть *эмоциональный отклик на несчастье или страдание других*.

Заключение

Таким образом, в одну лексему объединяются разные парадигматические формы одного слова и разные смысловые варианты слова, зависящие от контекста, в котором оно употребляется. В предложенном исследовании лексема *Милосердие* рассматривается не только через призму парадигматических изменений, но и с позиции контекста и семантического поля.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Логический анализ языка. Культурные концепты. Москва: Наука, 1991. 204 с
2. Байдавлетова Л.Р. Концепт «Милосердие» в русской языковой картине мира // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 4. Т. 2. С 82–85.
3. Гумбольдт В. Язык и философия культуры. Москва: Прогресс, 1985. 452 с..
4. Логунова Е.Г. Феномен милосердия: опыт социально-философского анализа. Автореф... к. ф. н. Ижевск, 2012. 20 с.
5. Языковая картина мира и системная лексикография. В.Ю. Апресян, Ю.Д. Апресян, Е.Э. Бабаева, Т.В. Крылова; отв. ред Ю.Д. Апресян – Москва: Языки славянских культур, 2006, 912 стр.

Словари

1. БСРП – Большой словарь русских пословиц. В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина, Е.К. Николаева. Москва: ОЛМА Медиа групп, 2010–1023 с.
2. СТСРЯ – Современный толковый словарь русского языка. Гл. ред. С.А. Кузнецов. Москва: Ридерз Дайджест, 2004. 960 с.
3. Словарь РЯ – Словарь русского языка. Ред. Р.М. Цейтлин. Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1953. 848 с.
4. Этика. Энциклопедический словарь / Под редакцией Р.Г. Апресяна и А.А. Гусейнова. Москва: Гардарики, 2001. 671 с.
5. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Перевод с немецкого и дополнения О.Н. Трубачёва. Том 2 (Е-МУЖ). Москва: Прогресс, 1967. 671 с.
6. NPR – Le nouveau PETIT ROBERT, dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Nouvelle édition du PETIT ROBERT de Paul Robert. Texte remanié et amplifié sous la direction de Josette Rey-Debove et Alain Rey. Dictionnaires LE ROBERT. Paris, 2004.
7. Dictionnaire du français contemporain. Librairie Larousse, Paris, 1966.
8. Dictionnaire des synonymes de la langue française. Pierre RIPERT. Paris: Booking international, 1994.

Электронные ресурсы

- 1 – <https://www.miloserdie.ru/article/russkoe-miloserdie-svidetelstva-etnografov/> (дата обращения: июнь 2018).
- 2 – Даль В.И. Пословицы русского народа: https://dic.academic.ru/contents.nsf/dahl_proverbs/ (дата обращения: июнь 2018).
- 3 – WUL – URL: www.wortschatz.uni-leipzig.de (дата обращения: июнь 2018).
- 4 – Словарь иностранных слов русского языка: https://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/39901/ЛЕКСЕМА (дата обращения: май 2018).

Shalgina E.A.

Senior Lecturer, Linguodidactics Department, Perm State University

Plysnina E.M.

*Ph.D. (Philology), Associate Professor,
Linguodidactics Department, Perm State University*

Kiseleva O.B.

Senior Lecturer, Linguodidactics Department, Perm State University

SEMANTIC FIELD "МИЛОСЕРДИЕ" IN RUSSIAN AND FRENCH LANGUAGES

In the offered article the semantic field is examined Милосердие in Russian and French languages. Research material data of national corps serve as. A research object are aspects of semantic space of "милосердие".

Keywords: lexeme, semantic space, Russian, French, language picture of the world.

МИГРАЦИОННАЯ ЛИНГВИСТИКА

УДК 811.11'24(075.8)

Лапина Лариса Григорьевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396314.
E-mail: lapina48@mail.ru

Ермаков Максим Михайлович

Студент, социально-гуманитарный факультет,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики».
614070, г. Пермь, ул. Студенческая, д. 38. Тел.: 8(342)2614428.
E-mail: Speed6667nnn@mail.ru

ЯЗЫКОВЫЕ И ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ ЕВРОПЕЙСКОЙ МИГРАЦИИ

В статье рассматриваются лингвистические особенности немецкого общественного дискурса, посвященного европейской миграции, и ее правовое сопровождение. Предметом исследования являются аргументационные стратегии, применяемые в общественном дискурсе, и особенности выражения информации в правовых документах.

Ключевые слова: миграция, интеграция беженцев, общественный дискурс, миграционное законодательство, лексика.

Введение

Интенсивные миграционные процессы второй половины XX – начала XXI вв. нашли отражение в немецком общественном дискурсе, по которому можно во многом судить о языковых аспектах миграции и ее правовом сопровождении [Лапина, 2018]. Самым уязвимым потоком мигрантов являются беженцы. На уровне международного сообщества первые акты, призванные регулировать положение беженцев, были приняты еще 5 июля 1922 г., 31 мая 1924 г., 12 мая 1926 г., 30 июля 1928 г. и 30 июля 1935 г.; соответствующие Конвенции были подписаны 28 октября 1933 г. и 10 февраля 1938 г., а также Протокол от 14 сентября 1939 г. и Соглашение от 15 октября 1946 г. Принятая в Женеве 28 июля 1951 г. Конвенция ООН о статусе беженцев заменила все предшествующие совместные договоренности и не утратила своей актуальности до сих пор. Из последних актов ООН следует упомянуть «Нью-Йоркскую декларацию о беженцах и мигрантах» от 19 сентября 2016 г., подробно освещающую все аспекты управления миграцией и социально-экономической интеграции мигрантов [Нью-Йоркская декларация о беженцах и мигрантах 2016, с. 30]. В связи с разразившимся в Германии и Евросоюзе жесточайшим кризисом, связанным с неуправляемым потоком беженцев в 2015–2016 гг., в Германии был принят или пересмотрен целый ряд миграционных законов. Однако, по мнению многих, эти законодательные акты не решают коренным образом ни проблем беженцев, ни проблем устойчивого развития немецкого общества, переживающего самый глубокий кризис со времен второй мировой войны.

В этой статье мы остановимся на особенностях аргументации, используемой в этих условиях общественностью, критически настроенной по отношению к государственной миграционной политике, и на правовых документах, призванных ввести миграционное движение в правовое русло, с точки зрения их содержательных и языковых особенностей.

Мы исходим из того, что перед общественным дискурсом и законодательными актами изначально стоят разные задачи. Если общественный дискурс, вскрывая проблемы и сталкивая различные точки зрения, будоражит общественное мнение, то задача законов, представляющих юридический дискурс в его письменной форме – однозначно излагать норму права и тем самым оптимизировать миграционное движение.

Основная часть

Согласно латинским истокам немецкого слова *Migration* (“*auswandern*”, “*wandern*”, “*reisen*”), под миграцией понимают территориальные перемещения отдельных лиц, групп людей и даже массовые перемещения народов, связанные со сменой места жительства внутри одной страны (внутренняя миграция) или путем пересечения государственных границ (внешняя миграция).

Среди мигрантов выделяется несколько категорий. Нами рассматриваются только беженцы (*Flüchtlinge*), как правило, экстренно покидающие свои страны в поисках политического убежища или по иным гуманитарным причинам. *Flüchtlinge* (*die Geflüchteten*) выступает как гипероним по отношению ко всем гипонимам – разновидностям беженцев, форма *die Geflüchteten* является иногда более предпочтительной, так как может применяться как в мужском, так и в женском роде: *der* (*die*) *Geflüchtete*. Беженцы обладают разным правовым статусом [Geissler, 2014, S. 44–48], дающим им право на ту или иную гуманитарную помощь со стороны принимающего их государства: Признанные беженцы (*anerkannte Flüchtlinge mit unbefristeter Aufenthalts- oder Niederlassungsgenehmigung, Arbeitserlaubnis, Rechten auf soziale Sicherung sowie Ansprüchen auf Eingliederungshilfen*); Беженцы со статусом временного пребывания, прожившие в Германии от 6 до 8 лет, имеющие постоянное место работы и не нуждающиеся в государственной поддержке (*Flüchtlinge mit vorläufigem Bleiberecht oder Abschiebungsverbot*); Беженцы с неопределенным будущим, пребывание которых государство допускает («терпит») по гуманитарным или иным соображениям ввиду невозможности срочной высылки (*Geduldete, "geduldete Flüchtlinge"*); Претенденты на получение статуса политического беженца (*Asylbewerber*) в смысле статьи 16a (*Asylrecht*) Основного закона [Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 2014, S. 23–24]; Беженцы – нелегалы (*Illegale*) – лица, приехавшие в Германию без разрешения, по поддельным документам, а также тайно оставшиеся в стране после истечения разрешенного срока пребывания.

Из приведенного перечня видно, что немецкий язык склонен к моносемизации: внутренняя форма слова во многом отражает не только правовой статус беженца, но и отношение к нему принимающего общества. Примером крайне резкой критики по отношению к государственной миграционной политике могут служить публикации общественно-политического журнала «*Aus Politik und Zeitgeschichte*» (14–15 / 2016) с титульной темой «*Zufluchtsgesellschaft Deutschland*». Способы аргументации авторов материалов этого популярного приложения к еженедельной газете «*Das Parlament*» вращаются вокруг трех основных взаимосвязанных сценариев. В своем самолюбовании Европа на данном этапе исторического развития уподобляется Нарциссу: она искусственно подпитывает и идеализирует только свое понимание истории, государства и нации.

Главным препятствием на пути решения миграционного кризиса является действующий критерий определения национальной принадлежности по принципу крови – “*starres, anachronistisches Blutsprinzip bei der Staatsangehörigkeit*” [Jakob, 2016, S. 11]. “*Migration ist ein Angriff auf diese anachronistische Vorstellung*” [Jakob, 2016, S. 14].

Кризис с беженцами – это кризис идентичности (*Identitätskrise*), затронувший, в первую очередь, средний класс, который традиционно считается основой немецкого общества. Европа упорно не желает признавать, что закрытой, гомогенной национальной

идентичности больше уже никогда не будет, что необходимо признавать новые реалии в виде национального разнообразия (*nationale Diversität*) [Arnold, Bischoff, 2016, S. 31].

В связи с наступившим летом 2015 г. кризисом беженцев снова и снова обыгрываются «слова года» за 2015 г. Наибольшей критике подверглись оптимистичные слова федерального канцлера Ангелы Меркель «Мы с этим справимся!» (“*Wir schaffen das!*”).

Неудовлетворительное решение проблемы беженцев сказалось на результатах парламентских выборов в Германии в сентябре 2017 г. Правящая партия Германии – христианско-демократический союз (ХДС) во главе с федеральным канцлером, Ангелой Меркель, выиграла выборы в бундестаг, однако потеряла по сравнению с выборами 2013 г. 8,6 % голосов. На этом фоне серьезного успеха добилась партия «Альтернатива для Германии», впервые прошедшая по результатам выборов в немецкий бундестаг. Стороне общественного противостояния, лояльно расположенной к миграции (“*Niemand ist illegal*“), оставалось только констатировать: „... *es scheint deutlich, dass die kurze Phase des <Wir schaffen das> abgelöst wurde, nicht durch ein <Wir schaffen das nicht>, sondern ein <Wir wollen das nicht schaffen>*“ [El-Tayeb, 2016, S. 21].

Двусмысленная игра слов с этим выражением представлена и в следующих контекстах: *Schaffen wir das? Wie schaffen wir das? Sind wir geschafft?/ Wir sind geschafft oder Merkel schafft ihre CDU*, которые вытекают из смысловых вариантов глагола *schaffen*: «a) *erfolgreich zum Abschluss bringen, bewerkstelligen; bewältigen: eine ganze Menge, viel, das Soll schaffen* oder b) (*umgangssprachlich*) *sehr anstrengen, mitnehmen, erschöpfen: wir waren so geschafft (müde, erschöpft)*» [Kuntzsch, 2016, S. 7].

Из метафоричных рейтинговых выражений приведем глагол *durchwinken*, который вошел в общественный дискурс, когда Германия в конце августа 2015 г. впустила беженцев на свою территорию без предварительной проверки их статуса и в обход немецкого закона о предоставлении политического убежища. Глагол *durchwinken* является своего рода упреком в адрес других стран Евросоюза (например, Австрии), которые беспрепятственно пропустили сотни тысяч беженцев вглубь Европы, не взяв на себя часть общей нагрузки по их размещению (*solidarische Lastenteilung*): “*Die Flüchtlinge werden >durch Winken [aufgefordert], eine Absperrung, Kontrolle o. Ä. ohne anzuhalten zu passieren<*“ [Kuntzsch, 2016, S. 6]. На основе этого значения глагола появились выражения *Dauer-Durchwinken, Politik des Durchwinkens u ein Stopp des Durchwinkens* [Kuntzsch, 2016, S. 6].

В связи с явным нежеланием принимать огромные потоки беженцев на своей территории эксперты говорят о нарцисстическом восприятии Европой своей роли в истории, о ее отторжении новых мультикультурных реалий: “*Anstatt zu einem pluralistischen Modell zu gelangen, reproduzieren Deutschland und Europa ... eine narzisstische Geschichtsauffassung, in der komplexe historische Interaktionen einem insularen Modell untergeordnet werden, in dem ein essentialistisch definiertes, weißes, christliches Europa immer und zwangsläufig die Norm bleibt*» [El-Tayeb, 2016, S. 19–20].

Общественный дискурс во многом формировала также общая межэтническая платформа беженцев, активно выступающая против главных дискриминационных признаков этого сообщества, к которым относится изолированное проживание в лагерях (*Lagerleben*), ограничение социальных связей (*Unterdrückung sozialer Beziehungen*) вследствие отсутствия свободы передвижения (*Residenzpflicht*), проблемы с доступом к образованию и рабочим местам, стимулирование мигрантов к возвращению в свои страны, резкое сокращение социальных выплат (*drastisch reduzierte Sozialleistungen*), ограничение доступа к наличным деньгам (*Essenspakete statt Bargeld*). Реализуя программу антиинтеграции, государство, по сути дела, осознанно проводило политику апартеида. Это привело к появлению композита *Bio-Deutscher* (*этнический немец; немец, не имеющий миграционного прошлого*). Мигранты требуют отмены определения немецкого гражданства по принципу кровного родства. Пока же немцем (полноправным гражданином Германии) может быть только тот, кто имеет немецкое происхождение. Отмена старого принципа определения гражданства влечет за

собой пересмотр понятия *национальное государство (Nationalstaat)*, так как только в его рамках возможно противопоставление позитивно трактуемого понятия “*Wir*” негативно воспринимаемому *die “Anderen”*: “*dem positiven nationalen Selbstbild ein negatives Fremd- und Feindbild entgegenzusetzen und es dadurch abzugrenzen und abzusichern: »Selbstdefinition durch Feindmarkierung«*” [Arnold, Bischoff, 2016, S. 33]. Эта дискуссия отражает, в целом, кризис идентичности, связанный с состоянием немецкого общества и с ролью Германии в Евросоюзе.

Обратимся теперь к анализу правовых документов того же периода времени. Еще в «Меморандуме Кюна», направленного на оптимизацию статуса иностранных наемных работников в Германии на этапе первых попыток интеграции мигрантов (1973–1981) утверждалось: “*Die Rechtsstellungsfragen sind für die Betroffenen von ebenso zentraler Bedeutung wie alle Maßnahmen tatsächlicher Art, da erst die rechtlichen Bedingungen des Aufenthalts, des Zuganges zum Arbeitsmarkt und die Partizipation in allen anderen Lebensbereichen des Aufenthaltslandes den Entscheidungs- und Gestaltungsspielraum bestimmen, der für eine selbstverantwortliche Lebensplanung in größtmöglicher Weise gegeben sein muss*” [Kühn-Memorandum, 1979, S. 37]. Эти установки актуальны и сегодня.

Принцип *Europa ohne Grenzen* предполагал решение проблем въезда лиц из третьих стран на территорию Евросоюза. Поэтому страны-участницы Евросоюза скоординировали свои действия в области безопасности, внутренней и внешней политики, ввели единообразное понимание личности с точки зрения права (*Rechtspersönlichkeit*).

В связи с обострением кризиса с беженцами в немецкое законодательство были внесены многочисленные изменения. Так, в 2015 г. появился закон, направленный на ускорение обработки заявлений на предоставление политического убежища «*Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz*» [AsylVfBeschlG], в противном случае беженцы, едва прибыв в Германию, почти сразу же попадали в положение вне закона. После событий в новогоднюю ночь 2016 г. (*Silvesternacht*) на главном железнодорожном вокзале в Кельне 11.03.2016 г. вышел закон по ускоренной высылке из страны криминально настроенных иностранцев в связи с их сексуальными преступлениями, противодействием служителям порядка и другими случаями применения насилия (*Gesetz zur erleichterten Ausweisung von straffälligen Ausländern und zum erweiterten Ausschluss der Flüchtlingsanerkennung bei straffälligen Asylbewerbern*).

В 1993 г. в Германии появился закон, регулирующий уровень гуманитарной помощи беженцам *Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG)*, ограничивающий приток беженцев в Германию и предотвращающий злоупотребление правом беженца. В новой редакции этот закон вышел 17.07.2017 г. Он закрепляет в законодательной форме базовые выплаты беженцам (*Grundleistungen, vor allem den notwendigen Bedarf an Ernährung, Unterkunft, Heizung, Kleidung, Gesundheitspflege und Gebrauchs- und Verbrauchsgütern, sowie den notwendigen persönlichen Bedarf zur Deckung persönlicher Bedürfnisse des täglichen Lebens – §3 AsylbLG*). Предусматривается также трудоустройство беженцев (§5) в рамках программы интеграции (*Flüchtlingsintegrationsmaßnahmen – §5a*). Основной лексикон этого закона формируется из сложных слов и словосочетаний, компонентами которых являются *Aufenthalt-* (например, *Aufenthaltsgestattung, Aufenthaltsgesetz, Aufenthaltserlaubnis*) и *Leistung(s)-* (*Leistungsberechtigte, Leistungsberechtigung, Leistungsvoraussetzung, Anspruch auf Leistungen*), что вполне предсказуемо, так как соответствует «тематике» закона.

Прежний закон по делам беженцев *Asylverfahrensgesetz (AsylVfG – Ausfertigungsdatum: 26.06.1992; neugefasst: 02.09.2008; zuletzt geändert: 20.07.2017)* называется теперь просто *Asylgesetz (AsylG)*. Он является основным правовым актом по вопросам миграции в Германии; здесь детально прописана процедура получения убежища (*Asylverfahren*), формальности, связанные с заявлением о предоставлении убежища (*Anträge*), вопросы размещения и распределения беженцев (*Unterbringung und Verteilung*), создание и содержание учреждений по приему беженцев (*Schaffung und Unterhaltung von*

Aufnahmeeinrichtungen), квоты по приему (*Aufnahmequoten*) и другие положения. Таким образом, в тексте представлены хорошо разработанные тематические блоки по статусу и социально-экономическим условиям пребывания беженца на территории Германии. Однако этот закон содержит также ряд новых положений, направленных на ускорение интеграции беженцев. Так, беженцам гарантируется поддержка в изучении немецкого языка не только на интеграционных, но и на профессиональных курсах (§ 45a). Право на организацию таких курсов, утверждение их структуры, целевых групп слушателей и содержания обучения предоставлено Федеральному министерству труда и социальной политики.

В законе зафиксировано положение, что с 28.01.2016 г. беженцы по прибытию в Германию получают документ (*Ankunftsnachweis*), подтверждающий факт въезда в страну, который называют также *Flüchtlingsausweis* und *Flüchtlingspass* (§ 63a *Bescheinigung über die Meldung als Asylsuchender*). Этот «паспорт беженца» с идентификационным номером и другими личными данными дает ему право на получение помощи со стороны принимающего государства, а также включает его в централизованный электронный банк данных с целью оптимизации миграционных процессов.

Ввиду необходимости оперативного размещения большого потока мигрантов, особенно детально разработанной в правовых документах оказалась система обозначений мест временного пребывания беженцев (*Krisenlager, Erstaufnahmelager, Erstaufnahmeeinrichtungen, migrantische Zentren, operative Abschiebezentren, Notunterkünfte*). Как и во всех других разновидностях официально-деловых текстов, в правовых документах много сложных слов, имеющих, однако, прозрачную структуру, например: *Staatsbürgerschaftsrecht, beschleunigte Einbürgerung, Staatsangehörigkeit, Reform des Staatsangehörigkeitsrechts, Residenzpflicht, Flüchtlingsregistrierung*, и которые при переводе семантизируются путем калькирования.

Вопреки ожиданиям, тексты немецких миграционных законов написаны доступным даже для неспециалиста в этой области языком, имеют прозрачную, хорошо продуманную структуру (*Deckblatt, Gesetztext, Begründung*), что помогает оптимальным образом организовать их информационное пространство. Если формат общественной дискуссии изначально предполагает использование метафор и других фигур речи, то в текстах законов с их ярко выраженным предметным характером для них места нет. К основным отличительным признакам правовых документов относятся аббревиатуры-названия законов, многочисленные перечисления, определения и описания предметного характера, а также общая предписывающая модалность текста.

Заключение

Сопоставление специфики общественного дискурса, отражающего миграционные процессы, и особенностей их регулирования в правовых актах позволяет сделать следующие выводы. Чем более жесткий, непримиримый и порой провокативный характер приобретает общественный дискурс, тем более предметным и беспристрастным становится содержание миграционных законов. Это говорит о том, что Германия готова на огромные траты на содержание миграционных потоков, но не готова принципиально решать проблемы их интеграции, в частности, поступиться принципом определения национальной принадлежности по крови, что, очевидно, и является главным камнем преткновения противоборствующих сторон. Очевидно, решение вопроса о национальной принадлежности в том виде, который предлагают критики, весьма проблематично, о чем свидетельствует анализ последних документов по правам мигрантов. На 2018 г. по линии Объединенных наций запланирована межправительственная конференция по международной миграции с принятием договора, который, возможно, придаст новый импульс осмыслению этого глобального тренда.

Список литературы

1. Лапина Л.Г. Языковое сопровождение миграционных процессов в Германии // Евразийский гуманитарный журнал. Научный журнал. № 1, 2018. С. 36–41.
2. Нью-Йоркская декларация о беженцах и мигрантах / Резолюция, принятая Генеральной Ассамблеей 19 сентября 2016 г. 30 с. Резолюция ООН. URL: https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N16/292/00/PDF/N16292_00.pdf?OpenElement (дата обращения: 05.05.2018).
3. Arnold S., Bischoff S. Wer sind wir denn wieder? Nationale Identität in Krisenzeiten // Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. 14–15/2016. S.27–34.
4. Asylgesetz (AsylG), Geltung ab 01.07.1992. URL: <http://buzer.de> (дата обращения: 27.04.2018).
5. Asylverfahrensbeschleunigungsgesetz (AsylVfBeschlG). Geltung ab 24.10.2015. URL: <http://buzer.de> (дата обращения: 27.04.2018).
6. Deutschland 25. Gesellschaftliche Trends und politische Einstellungen. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung / bpb, 2015. 344 S.
7. El-Tayeb F. Deutschland postmigrantisch? Rassismus, Fremdheit und die Mitte der Gesellschaft // Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. 14–15/2016. S. 15–21.
8. Geissler R. Migration und Integration. Sozialer Wandel in Deutschland // Informationen zur politischen Bildung / izpb. 4/2014. S. 40–53.
9. Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Textausgabe // Sonderausgabe für die Bundeszentrale für politische Bildung, herausgegeben vom Deutschen Bundestag. 2014. 143 S.
10. Jakob Chr. Die Bleibenden. Flüchtlinge verändern Deutschland // Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). Zufluchtsgesellschaft Deutschland / Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. 14–16 / 2016. S. 9–14.
11. Kuntzsch L. Flüchtlinge, Je suis Charlie, Grexit. Wörter des Jahres 2015 // Der Sprachdienst. Gesellschaft für deutsche Sprache / GfdS. 1/2016. S. 1–15.
12. Kühn-Memorandum. Stand der Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland / Memorandum des Beauftragten der Bundesregierung. Bonn, 1979. 66 S. URL: http://www.migration-online.de/data/khnmemorandum_1.pdf (дата обращения: 05.05.2018).

Lapina L.G.

Ph.D. (Philology), Linguodidactics Department, Perm State University

Ermakov M.M.

*Student, Social-Humanitarian Faculty, National Research University
«Higher School of Economics» – Perm*

**LANGUAGE AND LEGAL ASPECTS
OF EUROPEAN MIGRATION**

The article deals with the linguistic specific characteristics of German social discourse devoted to European migration, and its legal follow-through. The subject of research is argumentation strategies used in the social discourse, and specificity of explicating information in legal documents.

Keywords: migration, integration of refugees, social discourse, migration legislation, lexis.

УДК 81.37

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) 2396477.
E-mail: mishlanovas@mail.ru

Бисерова Наталья Васильевна

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

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТЕРМИНОЛЕКСИКИ В МЕДИЙНОМ ДИСКУРСЕ

В настоящей статье рассматривается специфика функционирования терминологии в условиях детерминации. Представлен опыт разработки алгоритма определения степени детерминации. Полученный алгоритм применен в ходе анализа терминологии в медийном дискурсе.

Ключевые слова: терминология, термин, детерминация, медийный дискурс, алгоритм детерминации.

Введение

Роль термина в различных видах коммуникации требует осмысления. В связи с переходом к обществу знания, термин выходит за пределы научной сферы функционирования и, таким образом, оказывается в условиях детерминации. Оказавшись в несвойственной для себя сфере, термин в определенной степени утрачивает свою терминологическую сущность за счет формальных и семантических изменений. В таком случае, следует говорить не о термине, а о терминологии. Такую дифференциацию специальных единиц осуществляет К.Я. Авербух, который разграничивает «терминологию и терминологию», другими словами, «термин в специальной сфере использования и в общелитературном окружении» [Авербух, 2005, с. 101].

Медийный дискурс является одним из основных каналов проникновения термина в общее употребление. Исследователи отмечают, что процессу детерминации способствует ряд экстралингвистических факторов: демократизация общества, принадлежность термина к информационно-приоритетному полю, широкая известность термина, вследствие каких-либо важных событий, имеющих значимый резонанс в обществе, мода на интеллектуализацию высказывания [Лубожева, 2007, с. 57].

Основная часть

Понятие детерминации тесным образом связано с эволюцией взглядов на термин. Изучение термина ведется не одно десятилетие, тем не менее, отсутствует однозначное определение данного понятия. Исследователи отмечают, что наиболее слабым звеном в теории терминоведения до сих пор остается выяснение природы термина, который представляет собой не только многоаспектный, но и внутренне противоречивый объект исследования [Алексеева, 1998, с. 5]. Противоречивость термина, имеющего двойственную природу термина-понятия и термина-знака, заключается в проявлении одновременно

противоположных свойств: «порождаемость и воспроизводимость, однозначность и многозначность, нейтральность и эмоциональность, зависимость и независимость от контекста» [Алексеева, 1998, с. 6].

В прескриптивном терминоведении термин является объектом исследования в специальном словаре. Во главу угла ставится идея специфичности термина, в отличие от общезыкового слова. Предпринимаются попытки упорядочить терминологию, путем предъявления ряда нормативных требований. К ним относятся: краткость, однозначность, мотивированность, простота, отсутствие синонимии и омонимии, согласование с другими имеющимися в терминсистеме терминами, то есть системность, предпочтение уже внедренным и русским терминам перед новыми и иностранными [Лотте, 1961, с. 18–37]. Данные требования характеризуют термин как статичный и изолированный элемент в сфере фиксации, для которого не являются характерными такие семантические процессы общезыковой лексики, как вариативность, синонимия, полисемия. Такое понимание значительно ограничивает возможности исследования, останавливаясь лишь на проблеме образования термина-знака.

Переход от структурной парадигмы к коммуникативно-функциональной, произошедший в 70-е гг. XX в. в лингвистике, привел к расширению понимания объекта терминоведения – термина. В основе функционального подхода к термину лежит следующая идея Г.О. Винокура: «Термины – это не особые слова, а только слова в особой функции» [Винокур, 1939, с. 5]. Под особой функцией ученый подразумевает способность термина называть предметы, явления действительности и понятия о них.

Углубляя идеи функционального подхода, терминологами высказывается положение о том, что термин является производным знаком по отношению к слову естественного языка, следовательно, термину свойственны функции простого слова. Язык рассматривается как субстрат для возникновения термина [Лейчик, 1986, с. 283].

Таким образом, в терминоведении сложилось представление о том, что термину присуща лингвистическая сущность, а, следовательно, и способность к формальным и семантическим модификациям, поскольку он представляет собой производное слово. Функциональный подход смещает акцент с рассмотрения особых признаков термина, отличающих его от других лексических единиц, на реальное функционирование термина в речи. Преимущества функционального подхода в терминоведении, по сравнению со структурным, состоят в раскрытии таких важных свойств категории термина, как «процессуальность, динамизм, противоречивость» [Алексеева, Мишланова, 2002, с. 14].

Одним из проявлений динамики термина является процесс детерминологизации. При разработке данного понятия часть лингвистов придерживается мнения, что детерминологизацией можно назвать уже сам факт появления лексической единицы со специальным значением в общеупотребительном языке [Шурыгин, 1997; Валгина, 2003 и др.].

Другие исследователи раскрывают понятие «детерминологизация» в связи с потерей термином дефиниции следующим образом: термин «теряет свою строгую концептуальность, системность, однозначность и приобретает прагматические свойства, которых он прежде был лишен, то есть возникает новое слово с терминологическим значением, требующее уже не дефиниции, а толкования» [Суперанская, Подольская, Васильева, 1989, с. 133].

Обобщив взгляды исследователей на детерминологизацию, можно определить ее как процесс, включающий два этапа: 1) переход термина из специальной сферы функционирования в неспециальную сферу 2) формальные и семантические изменения термина, связанные с утратой его конститутивных свойств: краткости, однозначности, мотивированности, простоты, системности, безоценочности и др.

Говоря о детерминологизации, как о процессе, то есть, последовательной смене состояний в развитии, терминологи утверждают, что ее степень может быть различной.

Так, А.В. Суперанская, Н.В. Подольская, Н.В. Васильева приводят пример изменения степени детерминологизации в разных сферах употребления:

- 1) научном письменном тексте
- 2) устной научной речи
- 3) специальном словаре.

В общеязыковых словарях и энциклопедиях, в научно-популярной литературе термин сохраняет свою научную специфику. Но, поскольку эти издания ориентированы на широкий круг читателей, термины не всегда воспринимаются во всей полноте содержания. В публицистических текстах научная точность терминов ослабевает до предела [Суперанская, Подольская, Васильева, 1989, с. 135].

Предположение о том, что степень детерминологизации термина может быть разной, в зависимости от сферы функционирования, дает основания считать, что данная степень может быть определена лингвистическими методами.

Для подтверждения данной гипотезы, был разработан алгоритм определения степени детерминологизации на примере терминологии, репрезентирующей категорию «субъект миграционного права»¹. Разработка алгоритма включает следующие шаги:

- 1) структурно-семантический анализ терминологии в медийном дискурсе;
- 2) определение параметров детерминологизации терминологии в медийном дискурсе;
- 3) построение алгоритма детерминологизации терминологии в медийном дискурсе на основе выявленных параметров;
- 4) применение алгоритма детерминологизации терминологии в медийном дискурсе.

²На основе структурно-семантического анализа терминологии были определены параметры детерминологизации. Представим данные параметры ниже.

Номинация:

1. (а) не принадлежит экспертной документации, отраслевому словарю, не имеет пометы (спец.);

1. (b) совпадает по форме с термином отраслевого словаря, не имеет оценки;

2. совпадает по форме с термином и имеет оценочную лексему в ближайшей дистрибуции;

– не совпадает по форме с термином, отсутствует оценка;

– не совпадает по форме с термином, присутствует оценка;

– непрягая номинация, отсутствует словарная помета;

– непрягая номинация, имеет словарную помету или зафиксирована в специализированном словаре (сленг, аргю).

Выявленные параметры кладутся в основу алгоритма детерминологизации. Полученный алгоритм носит кумулятивный характер, поскольку при последовательном накоплении указанных параметров, каждая номинация будет увеличивать степень детерминологизации при движении от первого параметра к шестому.

В результате было выявлено шесть групп номинаций, в соответствии с параметрами. Первую группу составляют номинации, функционирующие в медийном дискурсе и формально совпадающие с термином из отраслевого словаря. Такая группа номинаций имеет очень низкую степень детерминологизации. Вторая группа номинаций представлена коллокацией (словосочетание, состоящее из двух или более слов, имеющее признаки целостной единицы), состоящей из элементов:

1) номинация, формально совпадающая с термином из отраслевого источника;

2) оценочная лексема.

¹ Категория «субъект миграционного права» определяется следующим образом: индивидуальные и коллективные участники миграционных правоотношений, объединенные взаимными правами и обязанностями [Хабриева, 2008]. Данная категория необходима для проведения контент-анализа терминологии в медийном дискурсе.

² Более подробно методика анализа представлена в опубликованной ранее публикации: Бисерова Н.В. Особенности номинаций миграционного кризиса во французском медийном дискурсе//Политическая лингвистика. Вып. 3 (69). Екатеринбург, 2018. с. 53-64.

Данную группу относим к низкой степени детерминологизации. Третья группа содержит номинации, которые не имеют формального совпадения с термином и оценки. Данная группа обозначена как умеренная степень детерминологизации. Четвертая группа номинаций также, как и предыдущая не совпадает по форме с термином, но имеет оценку. Такие номинации обладают средней степенью детерминологизации. Пятую группу заполняют не прямые номинации. Такие номинации относятся к высокой степени детерминологизации. Наконец, шестая группа представлена непрямыми номинациями, зафиксированными в специализированных словарях. Они имеют очень высокую степень детерминологизации.

Представим примеры анализа терминологии, вербализующей категорию субъекта миграционного права по разработанному алгоритму. Приведем пример контекста и выделим номинацию:

(1) *Retenus par la police macédonienne, ces migrants, notamment des réfugiés syriens, ont passé sous la pluie la nuit de vendredi à samedi dans une zone frontalière entre la Grèce et la Macédoine [Le Monde, 29.02.2016].*

В данном контексте речь идет о мигрантах, задержанных македонской полицией в приграничной зоне между Грецией и Македонией. Представим контекстуальную дефиницию данной номинации: субъект миграционного права, переместившийся из исходной страны в приграничную зону, нарушивший правила въезда в принимающую страну, задержанный органами безопасности, как подозреваемый в правонарушении. Выделим семы: *лицо задержанное, подозреваемое, исходная страна, принимающая страна, приграничная зона, нарушение въезда.*

Номинация *migrants (мигранты)* функционирует в медийном дискурсе и совпадает формально с термином в экспертных источниках. Таким образом, относим данную номинацию к очень низкой степени детерминологизации.

Приведем еще один пример контекста, в котором используется номинация, репрезентирующая категорию субъект миграционного права и выделим ее:

(2) *Dans une déclaration commune, les participants se sont engagés à mettre en œuvre dès lundi 17 mesures pour «restaurer l'ordre» aux frontières de l'Union européenne et «ralentir le flux incontrôlé de personnes», a expliqué Jean-Claude Juncker [Le Monde, 29.02.2016].*

В контексте говорится о неконтролируемых потоках мигрантов, с которыми предстоит разобраться совместными усилиями и навести порядок у границ ЕС. Составим контекстуальную дефиницию номинации *le flux incontrôlé de personnes (неконтролируемый поток людей)*: субъект миграционного права, нарушивший правила въезда в принимающую страну, по поводу которого предпринимаются ответные меры со стороны государства. Выделим семы данной дефиниции: *нарушение правил въезда, поток людей, неконтролируемый.* Данная номинация не совпадает с термином из экспертного источника.

Заключение

Понятие детерминологизации разрабатывается в терминоведении, в связи с переходом от структурной к коммуникативно-функциональной парадигме знания. В рамках данной парадигмы сложилось представление о том, что терминология проявляет свойства процессуальности, динамизма, способности к формальным и семантическим изменениям.

В работе детерминологизация рассматривается как процесс, включающий два этапа. Первый этап включает переход термина из специальной сферы употребления в неспециальную сферу. При этом в неспециальной сфере функционируют не термины, а терминология. Второй этап отражает непосредственно формальные и семантические изменения терминологии, связанные с утратой свойств терминологичности: краткости, однозначности, мотивированности, системности, отсутствия оценки.

Степень утраты данных свойств, то есть уровень детерминологизации, может быть определен с помощью алгоритма, разработанного на основе параметров, выявленных в ходе структурно-семантического анализа терминологии.

Список литературы

1. Авербух К.Я. Общая теория термина: комплексно-вариологический подход: дисс. доктора филол. наук. Иваново, 2004. 252 с.
2. Алексеева Л.М. Проблемы термина и терминообразования. Пермь: Изд-во: «Пермский государственный университет». Пермь, 1998. 120 с.
3. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Медицинский дискурс: теоретические основы и принципы анализа. Пермь: Изд-во: «Пермский государственный университет», 2002. 200 с.
4. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. Учебное пособие для студентов вузов. Москва: Логос, 2003. 304 с.
5. Винокур Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Тр. МИИФЛИ. Т. 5. Москва, 1939. 420 с.
6. Лейчик В.М. Языки для специальных целей – функциональные разновидности современных развитых национальных языков // Общие и частные проблемы функциональных стилей. Москва, Наука, 1986. С. 28–43.
7. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии // Вопросы теории и методики. 1961. 158 с.
8. Лубожева Л.Н. Причины миграции профессиональной лексики в словарный состав общепотребительного языка // Языки профессиональной коммуникации. 2007. С. 57–60.
9. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории. Москва: Наука, 1989. 246 с.
10. Шурыгин Н.А. Лексикологическая терминология как система. Нижневартовск: Изд-во: Нижневартовский государственный университет, 1997. 47 с.
11. Crise des migrants: tension dans le no man's land à la frontière entre la Macédoine et la Grèce // Электронная версия газеты Le Monde. URL.: <https://www.lemonde.fr/europe/article/crise-des-migrants.html> (дата обращения: 15.05.2018).

Mishlanova S.L.

*Grand Ph.D. (Philology), Professor, Linguodidactics Department,
Perm State University*

Biserova N.V.

Lecturer, Linguodidactics Department, Perm State University

FEATURES OF TERMINOLOGICAL LEXICS FUNCTIONING IN MEDIA DISCOURSE

In this article, the peculiarities of the terminology functioning in conditions of determinologization are considered. The experience of creating an algorithm for determining the degree of determinology is presented. The algorithm is used in the analysis of terminological lexics in media discourse.

Keywords: terminological lexics, term, determinologization, media discourse, algorithm of determinologization.

УДК 81'37; 003; 81'22

Словицова Екатерина Леонидовна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396477.
E-mail: slowikowa@mail.ru

**ТЕКСТОВАЯ КАТЕГОРИЯ ВРЕМЕНИ
В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ**

Статья посвящена вопросу изучения категории времени как текстовой категории рекламного дискурса. Рассматривается ее взаимосвязь с текстовой категорией образности, делаются выводы о том, что актуализация категории времени имеет ряд своих закономерностей и создает механизм динамики смыслообразной системы в информационном (смысловом) пространстве рекламного дискурса.

Ключевые слова: время, категория времени, образ, рекламный дискурс, рекламный текст.

Введение

Одним из основных направлений современных исследований лингвистики текста является выявление и изучение текстовых категорий, конституирующих текст и дискурс. В этой связи выявление особенностей и закономерностей реализации категории времени на материале рекламных текстов представляется весьма актуальным. Проблема времени, исследование которой ведется с давних времён, первоначально была предметом изучения естественных наук. В лингвистических работах категория времени преимущественно изучалась как грамматическая категория [Москальская, 1983; Веденькова, 1981]. И лишь сравнительно недавно оно стало рассматриваться в качестве текстовой категории. В этой связи особый интерес вызывает актуализация категории времени в рекламном дискурсе и ее взаимодействие с другими текстовыми категориями.

Основная часть

Как известно, существует несколько представлений в понимании категории времени: реальное и виртуальное. Под реальным временем понимают космическое и физическое время. Так, например, в античности мы находим первые попытки философского решения проблемы времени. В классической античности время рассматривается в связи с жизнью космоса, а потому порой отождествляется с движением небосвода. Платон анализирует понятие времени в контексте деления всего сущего на бытие и становление. Платон мыслит время как категорию космическую: оно творится демиургом вместе с космосом с целью «еще больше уподобить творение образцу» [Платон, 1994, с. 37]. Отчасти следуя Платону, отчасти отталкиваясь от него, Аристотель дает в «Физике» развернутый анализ понятия времени. Аристотель связывает время с числом и с жизнью космоса, вообще с физическим движением, а меру времени – с движением небосвода. Время, говорит Аристотель, всегда представляется каким-то движением и изменением. Время – это «число движения по отношению к предыдущему и последующему» [Аристотель, 1999, с. 10–14].

Также существует еще виртуальное время, которое реализуется с помощью текстовых категорий. Т.В. Матвеева разделяет тестовые категории в зависимости от характера языкового выражения на три разновидности: линейные, полевые и объемные. При этом под линейной категорией она понимает «цепь языковых единиц единой функционально-семантической предназначенности. Каждая из последующих единиц этой цепи имеет непосредственную семантическую связь с предыдущей или предыдущими единицами». Что касается объемных категорий, то «их языковое выражение носит текстовый характер, как и цельный текст, и

характеризуется многомерной организацией, в частности наличием и действием линейных и полевых структур». Полевые категории Т.В. Матвеева считает основной разновидностью текстовых категорий. Это «совокупность единиц различных языковых уровней, объединенных, по определению поля, общностью семантики и текстовой функции, а также способом организации языковых составляющих» [Матвеева, 1990, с. 16–18]. Именно к полевым категориям она относит темпоральность (поле времени).

Структура текстового времени до известной степени моделирует реальное время. В тексте – авторском, субъективном речевом произведении – реальное время отражается через его субъективное восприятие, то есть время реальное соединяется здесь со временем перцептуальным, связанным с восприятием реальной действительности [Матвеева, 1990, с. 30]. При этом перцептуальное время дополнительно сочетается с индивидуальным и рождается новое явление – художественное время, с его особыми чертами, не свойственными реальному времени, – многомерностью, обратимостью, неравномерностью и др. [Тураева, 1979, с. 16–27].

Синтез отраженного реального и перцептуального времени можно назвать объективным временем текста [Москальская, 1981]. Объективное время в тексте – это относительно адекватное отражение реального времени. Помимо объективного, для текста может быть характерно концептуальное время, под которым понимается отражение реального времени на уровне идеальных сущностей, выведенных на базе анализа реальности – концептов и концепций [Мостепаненко, 1969, с. 5]. Различие объективного и концептуального времени – в точке отсчета и различной соотносительности с экстралингвистической действительностью [Тураева, 1986, с. 96].

Итак, переменными категории времени являются: реализация типов текстового времени (объективное, концептуальное, художественное, индивидуальное время); статичность/динамичность текста во временном плане; набор временных указателей. Под временем как текстовой категорией мы понимаем совокупность языковых средств для выражения временных семантико-функциональных значений, коррелирующихся отношениями объективной действительности (или денотативной ситуацией) [Романова, 2004, с. 14].

Говоря о категории времени, мы не можем не упомянуть о категории образности. Категория образности является системообразующей категорией рекламного дискурса ввиду того, что в основе динамики развития его информационного поля лежит динамика развития его смыслообразной системы, синергия элементов которой характеризуется целевым устремлением на достижение коммуникативно-прагматического эффекта.

Координатами смыслового пространства являются время, пространство и энергия, а исходным направляющим вектором развития смысловой энергии – целевое устремление [Словинова, 2008]. Параметр пространство, то есть изменение в пространстве, актуализирует, например, категория симметрии-асимметрии, а параметр энергия актуализируют категории образности, эмотивности, оценочности и др. Параметр время реализуется текстовыми категориями времени, модальности, реальности/нереальности. Категория времени определяет направление развития в информационном поле рекламного дискурса. Время здесь неоднаправленное. Возможны переходы от прошлого к будущему или от будущего к настоящему и снова к будущему. Категория модальности и реальности / нереальности отражают степени возможности перехода их одного временного промежутка в другой. Кроме того, категория времени взаимосвязана с такой грамматической категорией как наклонение. Категориальные значения форм времени базируются на общем для них модальном значении реальности, свойственном изъявительному наклонению. Модальные оттенки изъявительного наклонения по-разному проявляются в различных временных формах, что связано не только с глагольным временем, но и с видом (для русского языка). Наиболее характерны модальные оттенки (например, возможности / невозможности) для употребления форм будущего простого времени.

Таким образом, категория времени тесно взаимосвязана с общетекстовой категорией образности и является реализацией параметра время в информационном / смысловом пространстве. Особенности актуализации категории времени в рекламном дискурсе определяются функциональными особенностями самого дискурса. Так, в связи с тем, что рекламный дискурс нацелен на получение прагматического эффекта, то есть определенного действия адресата по отношению к предмету рекламы, и формирование определенного отношения к предмету рекламы в условиях максимальной языковой экономии, категория времени в рекламном дискурсе подчиняется этим обязательным принципам организации смыслового пространства. Так, в результате нашего исследования были установлены следующие закономерности.

Во-первых, текстовое время в рекламном дискурсе имеет точкой отсчета текущий момент действительности, историческое «сегодня». Здесь совсем не обязателен переход от более раннего события к более позднему. В зависимости от количества событий, соблюдения или нарушения хронологии в рекламном дискурсе наблюдается большое разнообразие темпоральной организации [Майданова, 1987, с. 81–107]. Таким образом, время в рекламе не однонаправленное. Оно может двигаться в любом направлении: от настоящего к прошлому, от будущего к настоящему и т. д.

В рекламном дискурсе особую роль играют смыслообразы, которые взаимодействуют на смысловом уровне текста и актуализируются при помощи различных языковых средств. Каждый смыслообраз, актуализирующийся в рекламном дискурсе, выражен определенным временем, которое обладает некоторыми закономерностями. Так, например, наиболее часто система смыслообразов реализуется в настоящем времени. Такой выбор можно объяснить тем, что адресат должен совершить действие, направленное на предмет рекламы, в настоящем, прямо сейчас.

Во-вторых, смыслообразная система в рекламном дискурсе устремлена в будущее. Будущее время актуализирует потребность адресата в предмете рекламы не только в настоящем времени, но и в дальнейшем. Это стремление, чтобы адресат, приобретя данный товар однажды, пользовался данным предметом рекламы и в будущем. Также будущее время позволяет создать новый образ предмета рекламы, который ориентируется на завтрашний день, способен решить любую проблему и завтра, и через месяц, и через год. Ориентация на будущее дает уверенность в качестве товара, поэтому такой товар вызывает доверие у покупателя.

В-третьих, организация пространственно-временной континуальности мира рекламы мотивируется свойственным рекламой коммуникации дефицитом времени и пространства. Специфика современной организации пространства заключается в его максимальной функциональности, раздробленности, насыщенности серийными вещами. Вещи в рекламе часто наделяются или реальными функциональными свойствами экономии пространства и времени, или мифологическими свойствами преодоления пространственно-временной сжимающейся замкнутости [Ежова, 2010, с. 35]. Также в более коротких рекламных текстах используется настоящее время, так как автор текста обращает внимание адресата на то, что он должен приобрести данный товар или воспользоваться услугой в данный момент. В более развернутых текстах автор обращается также к будущему времени, которое дает чувство уверенности у адресата в завтрашнем дне.

В-четвертых, актуализация категории времени в рекламном тексте осуществляется, прежде всего, единицами лексического уровня. Особое средство передачи темпоральности – это глагол с его семантикой процессуальности. Значение же глагольных видовременных форм реляционное. В рекламных текстах темпоральные лексические указатели часто сопровождаются грамматической поддержкой.

Заключение

Итак, время в рекламном дискурсе имеет ряд особенностей. Отправной точкой является текущий момент действительности; целеустремленность к будущему при создании имиджа предмета рекламы; преимущественное использование настоящего и континуального времени в связи с компрессией временного плана; выражение категории времени в основном на лексической основе, но зачастую с грамматической поддержкой.

Список литературы

1. Аристотель. Физика: IV книга // Философы Греции. Основы основ: логика, физика, этика. (Серия «Антология мысли»). Пер. В.П. Карпова. Москва: ЗАО Изд-во ЭКСМО Пресс; Харьков: Фолио, 1999. 1056 с.
2. Веденькова М.С. Употребление временных форм глагола по коммуникативным регистрам (на материале немецкого языка). Киев: Вища школа. Головное изд-во, 1981. 96 с.
3. Ежова Е.Н. Медиа-рекламная картина мира: структура, семиотика, каналы трансляции. Автореф... д. филол. н. Воронеж, 2010. 44 с.
4. Майданова Л.М. Структура и композиция газетного текста: средства выразит. Письма. Красноярск: Изд-во «Красноярский университет», 1987. 178 с.
5. Матвеева Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: Синхронно-сопоставительный очерк. Свердловск: Изд-во «Уральский университет», 1990. 172 с.
6. Москальская О.И. Теоретическая грамматика немецкого языка для институтов и факультетов иностр. яз. Учебник. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Высшая школа, 1983. 344 с.
7. Мостепаненко А.М. Проблема универсальности основных свойств пространства и времени. Ленинград: Наука, 1969. 230 с.
8. Платон. Диалоги Тимей // Собрание сочинений в четырех томах. Т. 3. Пер. С.С. Аверинцева. Москва: Изд-во «Мысль», 1994. Стр. а: 430, b: 508–509, с: 515.
9. Романова Т.В. Модальность как текстообразующая категория в современной мемуарной литературе. Санкт-Петербург: Изд-во «Санкт-Петербургский государственный университет», 2004. 295 с.
10. Словицова Е.Л. Динамика рекламного дискурса. Энергия слова, образа и смысла. Монография. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2008. 207 с.
11. Тураева З.Я. Категория времени: время грамматическое и время художественное. Москва: Высшая школа, 1979. 219 с.
12. Тураева З.Я. Лингвистика текста. Москва: Просвещение, 1986. 127 с.

Slovikova E.L.

Ph.D. (Philology), Department of Linguodidactics, Perm State University

CATEGORY OF THE TIME IN ADVERTISING DISCOURSE

The article is devoted to the study the category of the time as a text category of advertising discourse. Its interrelation with the textual category of imagery is considered, conclusions are drawn that the actualization of the time category has a number of its laws and creates a mechanism for the dynamics of the semantic system in the informational (semantic) space of the advertising discourse.

Keywords: time, category of the time, image, advertising discourse, advertising text.

УДК 81'22

Глебова Любовь Владимировна

Падуанский университет* (Università degli Studi di Padova),

Via 8 Febbraio, 2 – 35122 Padova.

E-mail: liubaglebova@gmail.com

ПЕРЕДАЧА ЗНАЧЕНИЯ ДЕЛИМИТАТИВНОГО СПОСОБА ДЕЙСТВИЯ РУССКИХ ГЛАГОЛОВ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДОВ В.В. НАБОКОВА)¹

Статья представляет собой опыт анализа английских соответствий русских глаголов делимитативного способа действия (посидеть, посоветаться) на материале автопереводов В.В. Набокова. Аспектуальный признак ограниченности действия во времени, который передают русские делимитативные глаголы с префиксом по-, в английском языке может быть как выражен, так и не выражен с приблизительно равной частотой. Эксплицитно он выражается при помощи обстоятельств длительности for a while, for a moment, a little, количественных выражений a bit of, a little of и существительного a moment.

Ключевые слова: префиксация, глагольный вид, аспектуальность, делимитативный способ действия, русский, английский, перевод.

Введение

В статье проводится анализ английских соответствий русских глаголов делимитативного способа действия в автопереводах романа «Лолита» и автобиографии «Другие берега» (*Speak, Memory!*) В.В. Набокова, а также в авторизованном переводе повести «Соглядатай» (*The Eye*). Выборка делалась по русским текстам, поскольку в русском языке специфическое аспектуальное значение делимитативных глаголов имеет формальный показатель (префикс *по-*). Было проанализировано 25 случаев употребления делимитативов в личной и неличной форме.

Основная часть

Аспектуально-семантическая специфика делимитативов

Глаголы делимитативного способа действия выражают «ограничение действия временными пределами, определенным временным отрезком» [Русская грамматика, §1418]. Эти глаголы описывают совершение некоторой небольшой и ограниченной временем «порции» действия, как удачно отмечают Анна А. Зализняк и А.Д. Шмелев [Зализняк, Шмелев, 2015, с. 118]. Используя метод толкований в формулировке М.Я. Гловинской, Е.В. Падучева определяет значение делимитативов так: «начать заниматься деятельностью, заниматься в течение некоторого времени и перестать заниматься, причем ассертивным является компонент “перестать”» [Падучева, 1996, с. 154]. Эти глаголы лексически неопредельны в классическом, вендлерианском понимании, но обладают грамматической предельностью: они «выражают действие, ограниченное временными рамками, но не доведенное до результата» [Петрухина, 2009, с. 96]. Длительность действия, выраженного делимитативом, чаще можно оценить как непродолжительную. Как справедливо указывает М.С. Флайер, «субъективная оценка продолжительности зависит от характера деятельности» [Флайер, 1997, с. 39; см. также Sémon, 1986, с. 627 – 628; Петрухина, 2009, с. 96]. «Поработать» можно и несколько минут, и несколько лет, а «поикать» — скорее только несколько минут.

¹ Статья написана по материалам работы, выполненной в Падуанском университете (Италия) под руководством проф. Розанны Бенаккьо.

Делимитативные глаголы регулярно образуются от любых глаголов со значением неопредельного процесса. Анализируемый материал включает глаголы положения в пространстве (глаголы состояния): *посидеть, постоять*; глаголы ментальной деятельности и речи: *понаблюдать, поглядеть, поразмыслить, полюбоваться* и др.; группу глаголов со значением конкретной деятельности, включая один глагол разнонаправленного движения: *погулять, почесать, поддержать, потрепать* (по спине), *погладить* и др.

Проблемы отбора материала

Делимитативы можно отличить от других способов действия по следующему формальному критерию: они сочетаются с обстоятельством длительности, выраженным только винительным падежом без предлога, например: *погулял два часа, поглядела* (на снимок) *две секунды*, в то время как в целом для глаголов сов. вида типична сочетаемость с обстоятельством длительности с предлогом *за*, например: *просмотрела* (книгу) *за два часа*. Обстоятельство *за два часа* предполагает завершение, состоящее в получении результата, а у делимитативов нет результативного завершения (подробнее об «обстоятельстве срока завершения» см. в [Падучева, 1996, с. 104]).

Делимитативные глаголы не подвергаются вторичной имперфективации. Глаголы типа *почесывать, поглаживать* (ср. *почесать, погладить*) не составляют видовую пару, а являются глаголами прерывисто-смягчительного способа действия.

Глаголы делимитативного способа действия могут вступать в видовую связь с соответствующим бесприставочным глаголом, и при этом делимитативное значение у них сменяется результативным, ср. *Я уже поел* (*покурил, попил*), *можем идти*; *Ну что ж, повеселились* (*погуляли, посидели*), *пора и за работу*. *Ты уже потренировался?* [Петрухина, 2009, с. 108]. Глаголы чувственного и интеллектуального восприятия, речевой деятельности не всегда образуют делимитативы, поскольку «ограничение длительности таких действий сводится к единичности акта восприятия, говорения или проявления воли: ср, *благодарить – поблагодарить, верить – поверить, звать – позвать, здороваться – поздороваться, прощаться – попрощаться, чувствовать – почувствовать* и др.» [Петрухина, 2009, с. 98].

Глаголы с приставкой *по-*, похожие на делимитативы, но не являющиеся ими, можно выявить подстановкой обстоятельства длительности в винительном падеже и проверкой на парность по критерию Маслова: «Увы, однажды я попросил его (два часа — ЛГ) нарисовать мне международный экспресс» [Другие берега, Гл. 4, 5]; ср. *И вот я прошу нарисовать мне международный экспресс* (настоящее спеническое). Как видно, глагол *попросить* не сочетается с обстоятельством длительности в винительном падеже. Он функционирует как видовая пара к *просить* и означает все действие целиком, а не небольшую и ограниченную временем «порцию» действия.

С другой стороны, глаголы могут выступать в одном контексте как видовой коррелят, а в другом — как глагол делимитативного способа действия, сохраняя значение «порции» действия. Анна А. Зализняк и А.Д. Шмелев приводят в качестве примера глагол *поесть*, ср. *Поешь пока мое мороженое* (делимитативный способ действия) и *Ты уже поел?* (видовой коррелят) [Зализняк, Шмелев, 2015, с. 118].

В выбранном материале такое поведение демонстрирует глагол *поглядеть*, который может выступать как видовой коррелят глагола *глядеть*. Тем не менее, на наш взгляд, у него сохраняется делимитативное значение в следующем контексте: «*Джоана прошептала, что до нее дошли кое-какие слухи — и поглядела еще (две секунды — прим. ЛГ) на снимок и, все еще глядя на него, передала его Джону*» [Лолита, с. 131].

Результаты анализа

1. Анализ автопереводов показал, что наиболее часто в качестве соответствия русским делимитативам выступают английские глаголы в форме разряда Simple — 52 %, где в английском языке аспектуальный признак остается невыраженным, поскольку эти формы не передают значение ограниченности неопредельного действия временными пределами. Ср.:

(1) «Джоана положила мою кисть к себе на колено и *полюбовалась* Шарлоттиным подарочком; затем положила руку Гумберта обратно на песок, ладонью кверху». «Jean took my wrist upon her knee and *examined* Charlotte's gift, then put back Humbert's hand on the sand, palm up» [Лолита, 2017, с. 117; Lolita, 1980, p. 88].

Делимитативы часто включаются в цепочку событий, что типично для русских глаголов совершенного вида; нарративные цепочки в английском языке строятся из глаголов в форме Past Simple, ср.:

(2) «Свернул на кладбище, вышел и *погулял* между разнокалиберными памятниками». «I turned into the cemetery and *walked* among the long and short stone monuments» [Лолита, 2017, с. 369; Lolita, 1980, p. 286]. Интересно отметить, что если бы пример (2) читал русскоязычный читатель на английском языке, то у него мог бы быть простор для интерпретации глагола *walked*, включая начинательный способ действия: *Свернул на кладбище, вышел и зашагал/пошел...* Признак ограниченности действия, выраженный глаголом деятельности в русском языке, может в некоторой мере имплицитно передаваться в английском языке глаголом класса activity в форме разряда Simple, имеющим признак многократности. В этом случае в английском глаголе актуализируются признаки длительности и неопределенности. Ср.:

(3) «Докторша установила бронхит, *потрепала* Лолиту по голой спине ... и уложила ее в постель на недельку или дольше». «She diagnosed bronchitis, *patted* Lo on the back ... and put her to bed for a week or longer» [Лолита, 2017, с. 255; Lolita, 1980, p. 196].

2. Признак ограниченности действия может имплицитно передаваться через выражение предельности в английском языке при помощи глагольного словосочетания с существительным со значением однократности (8 % случаев). Ср.:

(4) «Мне шел седьмой год, брату шестой, и, рано проснувшись, я с ним быстро *посоветался*, заключил безумный союз, — и мы оба бросились к чулкам, повешенным на изножье». «Upon awakening, I *held a furtive conference* with my brother, after which, with eager hands, each felt his delightfully crackling stocking, stuffed with small presents...» [Другие берега, Гл. 2, 4].

3. Признак ограниченности действия может быть выражен не только через лексическое значение глагола, но и эксплицитно — неглагольными средствами, при помощи обстоятельств длительности for a moment, for a while или количественных выражений a bit of, a little of и существительного a moment, причем в русском языке такие выражения могут как присутствовать, так и отсутствовать (последнее встречается чаще). Такие случаи составляют 40 %. Ср.:

(5) «Он.. *постоял*, поглядел». «...he *hung about for a while*, appraising matters... » [Соглядатай, 2015, с. 25; The Eye, 1992, p. 24].

Отметим, что при эксплицитном выражении длительности нередко встречаются действительные причастия прошедшего времени в русской части и словосочетания с причастием, отглагольным существительным, герундием в английской части. Русские причастия сохраняют аспектуальное делимитативное значение, поскольку сохраняется префикс; ср.:

(6) «Покончив с ними, он вернулся к локомотиву, тщательно оттенил обильный дым, валивший из преувеличенной трубы, склонил набок голову и, *полюбовавшись* на свое произведение, протянул мне его, приятно смеясь». «When he had quite finished them, he carefully shaded the ample smoke coming from the huge funnel, cocked his head, and, *after a moment of pleased contemplation*, handed me the drawing» [Другие берега, Гл. 4, 5];

(7) «Ему иногда приходилось наказывать меня за ту или другую шалость... ; выбирая наказание, он пользовался не совсем обычным педагогическим приемом: весело предлагал, что мы оба натянем боевые перчатки и *непрактикуемся* в боксе...». «When he deemed it fit to punish me for some slight misdemeanor ..., he would adopt the remarkable pedagogic measure of suggesting that he and I put on boxing gloves for *a bit of sparring*» [Другие берега, Гл. 8, 2].

Заключение

Таким образом, признак ограниченности действия во времени с приблизительно равной частотой может быть выражен или не выражен в английском языке. Он выражается лексически при помощи обстоятельства длительности *for a while, for a moment, a little*, количественных выражений *a bit of, a little of* и существительного *a moment*.

Список литературы

1. Зализняк Анна А., Шмелев А.Д. Введение в русскую аспектологию // Зализняк Анна А., Микаэлян И.Л., Шмелев А.Д. Русская аспектология: В защиту видовой пары. Москва: Языки русской культуры, 2015. С. 15—154.
2. Падучева Е.В. Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Языки славянской культуры, 1996. 480 с.
3. Петрухина Е.В. Русский глагол: категории вида и времени. Москва: МАКС Пресс, 2009. 208 с.
4. Русская грамматика (Грамматика-80) / Н.Ю. Шведова (гл. ред.). Москва: Наука, 1980. URL: <http://www.rusgram.narod.ru> (дата обращения: 07.02.2018)
5. Флайер М. С. Делимитативные приставки в русском языке // Глагольная префиксация в русском языке: Сб. статей. Москва: Русские словари, 1997. С. 29 – 48.
6. Sémon J.-P. Postojat' ou la perfectivité de congruence. Définition et valeurs textuelles. *Revue des Etudes Slaves* 58 (4). 1986. P. 609 – 635. URL : http://www.persee.fr/doc/slave_0080-2557_1986_num_58_4_5586 (дата обращения: 22.02.2018).

Источники иллюстративного материала

1. Набоков В. В. Другие берега. URL: http://loveread.me/read_book.php?id=231&p=1 (дата обращения: 11.10.2017).
2. Набоков В. В. Лолита. Санкт-Петербург: Азбука, 2017. 416 с.
3. Набоков В. В. Соглядатай. Санкт-Петербург: Азбука, 2015. 160 с.
4. Nabokov V. *Lolita*. London: Penguin books, 1980. 315 p.
5. Nabokov V. *The Eye*. London: Penguin Books, 1992. 96 p.
6. Nabokov V. V. *Speak, memory: an autobiography revisited*. Vintage International: New York, 1989. URL: http://royallib.com/read/nabokov_vladimir/speak_memory.html#0 (дата обращения: 11.10.2017).

Glebova L V.

University of Padua, Italy

RENDERING THE MEANING OF RUSSIAN DELIMITATIVE VERBS IN ENGLISH (BASED ON V. V. NABOKOV'S TRANSLATIONS)

*This paper investigates the ways of rendering in English the aspectual meaning of Russian delimitative verbs (*posidet', poguliat'*) employing Nabokov's autotranslations. The aspectual meaning of delimitatives can be conveyed or not with approximately the same frequency in English. It is not conveyed by the Past Simple forms, but can be expressed by lexical quantifiers (*for a while, for a moment, a little, a bit of, a little of*).*

Keywords: verbal aspect, Aktionsart, delimitative, Russian, English, boundedness, telicity.

УДК 81'32

Литвинова Марианна Наумовна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396283.
E-mail: marialit55@gmail.com

Пинягин Юрий Николаевич

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396283.
E-mail: yu.pinyagin2011@yandex.ru

**ГОВОРЯЩЕЕ ИМЯ СОБСТВЕННОЕ
КАК ОБЪЕКТ ПЕРЕВОДА**

В статье анализируются проблемы перевода двух основных типов говорящих имен собственных: говорящее имя собственное-маска и говорящее окказиональное имя собственное. Такая типология предполагает различные подходы к передаче их формы и содержания. Говорящие имена собственные-маски, обладают прозрачной семантикой, но они представляют определенную трудность для перевода, поскольку их восприятие и передача – это субъективный творческий процесс. Говорящие окказиональные имена собственные представляют гораздо большую трудность при переводе по сравнению с говорящими именами собственными-масками, что обусловлено их семантикой и к передаче такой лексики переводчик должен подойти более творчески, проявить изобретательность для того, чтобы имя сохранило в переводе свою внутреннюю форму и соответствовало имени оригинала.

Ключевые слова: говорящее имя собственное-маска, говорящее окказиональное имя собственное, словарное соответствие, транскрипция, калькирование, замена.

Введение

Среди всех имён собственных особое место занимают говорящие имена, которые наиболее часто встречаются в художественных текстах. Именно они несут неисчерпаемый заряд творческой фантазии, представляя собой одновременно и большой интерес, и немалую трудность при передаче их с одного языка на другой. По мнению С. Влахова и С. Флорина все имена собственные подразделяются на преимущественно называющие, как правило, семантически пустые, и преимущественно обозначающие, в которых преобладает внутренняя форма и эмоционально-оценочное значение, то есть *говорящие* имена собственные [Влахов, Флорин, 1986, с. 282].

Основная часть

Материалом исследования послужили произведения в жанре фэнтези Дж.Р.Р. Толкиена «The Lord of the Rings», «The Fellowship of the Ring», Дж.К. Роулинг «Harry Potter and the Philosopher's Stone», Дж. Барри «Peter Pan», П.Л. Трэверс «Mary Poppins» и их переводы на русский язык. Учитывая разнообразие говорящих имен собственных в текстах оригиналов, мы разделили их на два основных типа и назвали соответственно *говорящее имя-маска (ГИ-маска)* и *говорящее имя окказиональное (ГИ окказиональное)*. Такое разделение позволило нам подойти к переводу говорящего имени собственного как объекта дифференцированно. Мы предполагаем, что способы трансляции говорящих имен

собственных связаны с пониманием переводчиком их структурно-семантических особенностей и умением в зависимости от типа ГИ создать свой вариант перевода.

ГИ-маска – это имя, которое по определению С. Влахова и С. Флорина [Влахов, Флорин, 1986, с. 285] обладает *внутренней формой*, содержащей характеристики определенных свойств и качеств персонажей, что способствует углублению психологического портрета персонажа, *аллюзивностью* – способностью навести мысль читателя на нужные объекты и их свойства, то есть *ассоциативностью* и своеобразной *фонетической формой*. ГИ-маски, как правило, обладают прозрачной семантикой, но, тем не менее, они представляют определенную трудность для перевода, поскольку могут по-разному пониматься и передаваться, ибо их восприятие и передача – это субъективный творческий процесс. Анализ английских ГИ-масок показал, что в процессе перевода различные переводчики применяли следующие способы их передачи на русский язык:

1. Словарное соответствие. В случае использования словарного соответствия перед переводчиками вставала проблема выбора одного из возможных вариантов перевода. В некоторых случаях использовался словарный эквивалент имени, а в других – выбор варианта перевода был во многом обусловлен контекстом, в котором встречалось имя, например: *Fang* – *Клык* (Вл. К., В.М., А.К.), *Wolf* – *Волк* (Вл.К., В.М., А.К.), *Lavender* – *Лаванда* (Г.П., Ю.М.), *Hook* – *Крюк* (П.П., И.П.Т.), *Bloody Baron* – *Кровавый Барон* (Г.П., Ю.М.), *White* – *Белый* (Вл.К., В.М., А.К.).

Отметим, что, стремясь передать семантику ГИ-маски, переводчики подчас прибегали к созданию ГИ окказиональных. При очевидной понятности денотата переводчики исходили из семантики имени, но хотели закрепить в нем какие-то внешние или физические характеристики. Например, имя собаки *Grip* с учетом словарных значений «*схватывание, сжатие, зажатие, хватка*» передается как *Хват* (Вл.К., В.М., А.К.), а имя другой собаки *Fluffy*, означающее «*пушистый, мягкий как пух, пуховый*» переводчик транслировал как *Пушистик*. (Г.П., Ю.М.). Аналогичные приемы использовались и при передаче детских имен – имя мальчика *Curly*, что означает «*кудрявый, курчавый, с вьющимися волосами, с локонами*» было передано как *Кудряш* (П.П., И.П.Т.), а девочка по имени *Slightly* (*мало, незначительно, несущественно, немного, слегка*), в переводе стала *Малышкой* (П.П., И.П.Т.).

Встречались случаи, когда переводчики использовали замену, которая не обусловлена семантикой имени и может быть истолкована только переводческой субъективностью. Так, имя молодого дельфина *Froggie*, что означает «*лягушонок*» было передано как *Летящий*, как *Ветер* (М.П., И.Р.), что явно противоречит контексту, в котором оно встречается, так как там раскрывается логика присвоения такого имени дельфину, который постоянно издает звуки, напоминающие кваканье лягушки:

«Well, it's a treat for Froggie and me isn't it, Froggie? Amelia butted him with her nose, and the young Dolphin gave a friendly squeak. I call him Froggie because he so often strays away just like the Frog that would a-woooing go, whether his mother would let him or no. Don't you, Froggie? Her answer was another squeak» [Travers, 2006, p. 53].

2. Транскрипция с элементами транслитерации. Иногда для передачи ГИ-масок переводчики используют транскрипцию с элементами транслитерации. Возможно, выбор этого способа связан с переводческой стратегией, с желанием подчеркнуть принадлежность имени собственного к культуре ИЯ. В таких случаях при переводе подобных имен, даже если имя и имеет внутреннюю форму, переводчик ее не учитывает: *Brown* – *Браун* (Г.П., Ю.М.), *Bell* – *Белл* (Г.П., Ю.М.), *Pansy* – *Панси* (Г.П., Ю.М.), *Lark* – *Ларк* (М.П., И.Р.), *Persimmon* – *Персиммон* (М.П., И.Р.), *Boom* – *Бум* (М.П., И.Р.). Анализ потенциальных форм появления говорящих имен собственных в тексте перевода с опорой на их словарные определения, показывает, что сделать это было бы чрезвычайно трудно: *Pansy* – 1) *анютины глазки*, 2) *оттенок синего или бордового*, 3) *женоподобный*, 4) *притворный, жеманный*; *Lark* – 1) *жаворонок*, 2) *шутка, проказа; веселье, забава, дело, занятие*; *Persimmon* – *хурма*. Здесь

использование транскрипции при передаче имен не влечет за собой потери внутренней формы.

Однако, если имя обладает внутренней формой, которая обыгрывается в произведении, транскрипция при передаче ГИ-масок скорее всего недостаток перевода. Ср.: *Darling* – Дарлинг (П.П., И.П.Т.), *Filch* – Филч (Г.П., Ю.М.), *Jukes* – Джукс (П.П., И.П.Т.), *Vane* – Бэйн (Г.П., Ю.М.).

ГИ окказиональное – это имя, которое частично подпадает под понятие окказионального слова, и характеризуется следующими признаками: текстовый характер, непредсказуемость, творимость, словообразовательная производность, экспрессивность, номинативная факультативность и индивидуальная принадлежность.

ГИ окказиональные представляют гораздо большую трудность при переводе, по сравнению с ГИ-масками, что обусловлено главным образом их семантикой. Следовательно, к передаче такой лексики переводчик должен подойти особенно творчески и проявить изобретательность для того, чтобы имя сохранило в переводе свою внутреннюю форму и соответствовало имени оригинала. Материалы анализа ГИ окказиональных показали, что переводчики пользуются различными средствами их трансляции в ПЯ.

1) Замена. Многие переводчики старались создать ГИ окказиональные на языке перевода, что является лучшим способом их передачи, так как в этом случае имя сохраняет свою внутреннюю форму. Этому способствовала и «прозрачность» семантики данных имен, что обусловлено словообразовательными моделями, по которым они были созданы, например: *Fatty* – Толстик (Вл. К., В.М., А.К.), *Tunnelly* – Прорывинс (Вл.К., В.М., А.К.), *Baggins* – Торбинс (Вл.К., В.М., А.К.), *Grubbs* – Ройлы (Вл.К., В.М., А.К.), *Glorfindel* – Всеславур (Вл.К., В.М., А.К.), *Rivendell* – Раздол (Вл.К., В.М., А.К.).

2) Калькирование. Калькирование также позволяет сохранить внутреннюю форму ГИ окказиональных: *Oakenshield* – Дубоцим (Вл.К., В.М., А.К.), *Greenfield* – Зеленополье (Вл.К., В.М., А.К.), *Twofoot* – Двулан (Вл.К., В.М., А.К.), *Hornblower* – Громобой (Вл.К., В.М., А.К.), *Griphook* – Крюкохват (Г.П., Ю.М.), *Cleansweep* – Чистомёт (Г.П., Ю.М.) *Dunland* – Сурые Равнины (Вл.К., В.М., А.К.), *Woodhall* – Лесной Чертог (Вл.К., В.М., А.К.), *Westmarch* – Западные Выселки (Вл.К., В.М., А.К.), *Fire-Mountain* – Огненная гора (Вл.К., В.М., А.К.), *Water-valley* – Ручьевая долина (Вл.К., В.М., А.К.).

3) Транскрипция с элементами транслитерации. На наш взгляд, выбор этого переводческого решения может быть связан с отсутствием семантической «прозрачности» говорящих окказиональных имен собственных, что напрямую зависит от словообразовательной модели, по которой они построены. Это может быть также связано с переводческой стратегией, с желанием подчеркнуть принадлежность имени собственного к культуре ИЯ. Например: *Waffling* – Вафлинг (Г.П., Ю.М.), *Brocklehurst* – Брокльхерст (Г.П., Ю.М.), *Hufflepuff* – Хафлнаф (Г.П., Ю.М.), *Gryffindor* – Гриффиндор (Г.П., Ю.М.), *Hogwarts* – Хогвартс (Г.П., Ю.М.), *Whinging* – Уингинг (Г.П., Ю.М.).

Заключение

Перевод ГИ окказионального – субъективный творческий процесс, который во многом обусловлен пониманием переводчиком окказиональной основы имени, которая может характеризоваться «прозрачностью» или же быть «размыта» и, как следствие, трудна для понимания. Для перевода последних необходимы дополнительные знания в области авторской стратегии при их создании, изучение литературоведческих и биографических источников, влиявших на формирование системы имен конкретного художественного произведения. В этом случае основным способом передачи говорящих имен становится транскрипция, однако при этом они лишаются своей содержательной необычности и утрачивают внутреннюю форму.

Список литературы

1. Влахов С. Флорин С. Непереводимое в переводе. Москва: Высшая школа, 1986. 416 с.
2. Мачкасов Ю. Толковый словарь-исследование событий, мест, персон и явлений колдовского мира в первом томе саги о Гарри Поттере. URL:<http://yacht.zamok.net/DV/Potter/Dungeons/Yury/dict.html>. 2002. (дата обращения: 12.12.2017).
3. Толкиен Дж.Р.Р. Руководство по переводу имен собственных из «Властелина Колец». URL:<http://www.kulichki.com/tolkien/cabinet/guide/guide.shtml> (дата обращения: 12.12.2017).

Источники материала

4. Барри Дж. Питер Пэн: Сказочная повесть. Перевод с англ. Токмаковой И.; Предисл. Чернявской И. Москва: Правда, 1987. 417 с.
5. Ролинг Дж. К. Гарри Поттер и философский камень. Пер. с англ. И.В. Оранский. Москва: Росмэн –пресс, 2002. 473 с.
6. Толкиен Дж.Р.Р. Властелин колец: В 3 т. 1 т. Пер. с англ. В. Муравьева, А. Кистяковского. Тула: Филин, 1994. 398 с.
7. Трэверс П.Л. Мэри Поппинс: Сказочная повесть. Перевод с англ. И.М. Родин. Москва: Правда, 1989. 128 с.
8. Barrie J.M. Peter Pan. Moscow: Raduga, 1986. 231 p.
9. Rowling J.K. Harry Potter and the Philosopher's Stone. Moscow: Raduga Publishers, 1997. 352 p.
10. Tolkien J.R.R. The Lord of the Rings. The Fellowship of the Ring. London: Unwin Paperbacks, 1977. 1190 p.
11. Travers P. L. Mary Poppins. Памела Треверс. Мэри Поппинс. На англ. яз. 2006. URL: http://www.franklang.ru/Travers_Mary%20Poppins_dva.zip (дата обращения: 12.12.2017).

Список принятых сокращений:

Вл.К. – Властелин колец; В.М., А.К. – В. Муравьев, А. Кистяковский; Г.П. – Гарри Поттер и Философский Камень; Ю.М. – Ю. Мачкасов; П.П. – Питер Пэн; И.П.Т. – И.П. Токмакова; М.П. – Мэри Поппинс; И.Р. – И. Родин

Litvinova M.N.

*Ph.D. (Philology), Linguistics and Translation Department,
Perm State University*

Pinyagin Yu.N.

*Ph.D. (Philology), Linguistics and Translation Department,
Perm State University*

«SPEAKING» PROPER NAMES AS AN OBJECT OF TRANSLATION

The paper is devoted to the analysis of the possible ways of translation of «speaking» proper names from English into Russian in the famous novels written in the genre of fantasy. Depending on their specificity they may be translated as the unity of form and contents due to the fact that they coincide in the SL and TL and produce the same effect. This correlation may very often be not identical in two languages and this may force a translator to use transcription and transliteration which inevitably causes the loss of the unique unity of these ingredients of the original text.

Keywords: proper name, occasional proper name, vocabulary equivalent, transcription, transliteration, loan translation, substitution.

УДК 82.0:81'42

Хрусталева Мария Алексеевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396306.
E-mail: cristalik1982@list.ru

**МОДЕЛИРОВАНИЕ КОНЦЕПТА ПРИ ПЕРЕВОДЕ:
ЭТАПЫ КОГНИТИВНО-ДИСКУРСИВНОГО АНАЛИЗА¹**

В статье предпринята попытка обосновать важность и действенность применения когнитивно-дискурсивного подхода при переводе текстов на примере моделирования концепта. Предпереводческий анализ заключается в создании фрейма концепта на основе языка оригинала. Последующее «наложение» данной структуры на фрейм концепта, наполненный вербальными репрезентантами языка перевода, являет собой этап постпереводческого анализа (редактирования).

Ключевые слова: когнитивно-дискурсивный анализ, концептуализация и категоризация, моделирование концепта, фрейм, слот, вербальные репрезентанты, семантический анализ.

Введение

Общеизвестно, что перевод представляет собой довольно сложный процесс, при этом цель перевода, рассматриваемого уже с точки зрения результата, состоит в трансляции заключенного смыслового содержания текста оригинала через его оформление средствами языка перевода. Иными словами, достижению цели должны предшествовать определенные шаги, нацеленные на поэтапное решение поставленной задачи. Думается, что использование когнитивно-дискурсивного подхода позволяет четко определить данную «пошаговость» при принятии переводческих решений, сформировать определенный алгоритм действий переводчика.

В качестве языкового материала для демонстрации применения когнитивно-дискурсивного подхода при переводе был выбран выпуск научно-популярной передачи Enigma Cinco под названием «Los cinco más grandes misterios del Universo sin resolver» на испанском языке [YouTube, эл. рес.]. В переводе на русский язык название данной передачи звучит так: «Пять главных загадок вселенной, не имеющих ответа».

Основная часть

Прежде чем продемонстрировать на конкретном примере, каким образом моделирование концепта при переводе позволяет наиболее точно транслировать смысловое содержание исходного текста, заметим, что на этапе предпереводческого анализа необходимо обращение к семантическому анализу вербальных репрезентантов концепта.

Он, в свою очередь, предполагает обращение к словарным дефинициям лексем, наполняющим конкретный слот фрейма (дефиниционный анализ), а также контекстно-компонентный анализ, призванный обеспечить верное истолкование лексем с точки зрения их лексической сочетаемости. Благодаря обращению к дефиниционному анализу лексем, оказывается возможным сгруппировать вербальные репрезентанты концепта по тематическим блокам через поиск интегративных и дифференциальных сем, что становится прообразом слотов фрейма исследуемого концепта.

Представляется, что обращение к когнитивно-дискурсивному анализу в соответствии с данным алгоритмом действий активизирует рефлексию переводчика и позволяет «присвоить» смысловое содержание научно-популярной передачи, а распределение лексем по слотам

¹ Проект реализуется при поддержке Благотворительного фонда Владимира Потанина.

фрейма дает возможность проследить четкую последовательность развертывания мысли автора текста. На основе этого строго организованного каркаса в сознании переводчика формируется понимание информации, заложенной в исходном тексте, и переводчик приступает к этапу создания текста перевода на русский язык.

Кратко характеризуя основные теоретические положения когнитивно-дискурсивного анализа, а именно процессы концептуализации и категоризации, отметим, что согласно Краткому словарю когнитивных терминов, концептуализация – «один из важнейших процессов познавательной деятельности человека, заключающийся в осмыслении поступающей к нему информации и приводящей к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в мозгу (психике) человека» [Краткий словарь когнитивных терминов (далее КСКТ), 1997, с. 93]. В свою очередь категоризация в узком понимании – это «подведение явления, объекта, процесса и т. п. под определенную рубрику опыта, категорию и признание его членом этой категории» [КСКТ, 1997, с. 42].

Рассматриваемый на материале языка оригинала концепт UNIVERSO был представлен в виде фрейма, состоящего из 2 слотов. Первый слот *Conceptos científicos* содержит лексемы, отражающие комплекс научных взглядов, способов понимания, различения и трактовки каких-либо космических явлений. Он объединяет в себе четыре подслота, которые не подвергаются дальнейшей конкретизации: *concepciones*, *fenómenos*, *magnitudes físicas*, *fuerzas*. Подслот *concepciones* включает в себя языковые репрезентанты, обозначающие различные научные концепции и теории о происхождении и функционировании вселенной. В свою очередь, подслот *fenómenos* репрезентируют лексемы, выражающие явления космоса, заметные даже, если это требует использования дополнительных систем для наблюдения. Подслот *magnitudes físicas* наполнен лексемами, означающими свойства материального объекта или явления. Подслот *fuerzas* репрезентирован лексемами, представляющими различные действующие в космическом пространстве силы.

Второй слот *Contenido* отражает то, чем наполнена вселенная: ее объекты, тела, материи и формы жизни. Так же, как и предыдущий слот, он включает в себя четыре подслота: *objetos espaciales*, *formas de materia*, *estructuras*, *microcosmos*. Подслот *objetos espaciales* представляет естественные физические тела, ассоциации или структуру, которую современная наука определяет, как расположенную в наблюдаемой вселенной. Подслот *formas de materia* отвечает за вербализацию многообразных видов и форм материи, как бесконечного разнообразия предметов, вещей, явлений, качественно и количественно отличающихся друг от друга. Подслот *estructuras* представляет собой совокупность устойчивых связей космических объектов, обеспечивающих их целостность и тождественность самим себе, то есть сохранение основных свойств при различных внешних и внутренних изменениях. Наконец, подслот *microcosmos* являет собой составную вселенной, под которой понимается организованное существо, животное или же человек как живая, мыслящая, обладающая душой ее часть.

После того, как фрейм концепта на материале иностранного языка составлен, выполняется перевод исходного текста на русский язык. Принципиально важным на этапе осуществления перевода является постоянное обращение к составленному фрейму концепта и верификация основных семантических корреляций между лексемами каждого слота и подслота. Это позволяет строго следовать логике развертывания авторской мысли. Так, после выполнения перевода текста следующим этапом работы переводчика в аспекте когнитивно-дискурсивного подхода является составление фрейма концепта ВСЕЛЕННАЯ и заполнение слотов и подслотов лексемами уже на русском языке.

Вербальная реализация концептов UNIVERSO и ВСЕЛЕННАЯ свидетельствует о том, что на обоих языках номинации вселенной довольно многочисленны и разнообразны. Так, космическое пространство, например, характеризуется в испанском языке с помощью лексем *espacio*, *cosmos*, *universo*, *galaxia*, *material* [diccionario de RAE, эл. рес.], что соответствует русским наименованиям *пространство*, *космос*, *вселенная*, *галактика* и *материя*.

Компонентный анализ вербальных репрезентантов концептов UNIVERSO и ВСЕЛЕННАЯ показывает, что содержание понятия и его объем в двух сопоставляемых языках совпадает, выявляются семы: пространства, форм существования, космических объектов и тел, а также безграничности. Таким образом, можно констатировать, что понятийная составляющая изучаемых концептов, представленная в закреплённом лексикографией понятии вселенной в двух языках является весьма сходной. К понятийному ядру концепта мы относим также нейтральные синонимы имен концепта, которые варьируют содержание понятия при помощи дополнительных дифференциальных семантических компонентов.

Таблица 1. Вербальная репрезентация концептов UNIVERSO / ВСЕЛЕННАЯ

		<i>Подслоты</i>			
Слот <i>Conceptos científicos / Научные понятия</i>	<i>Concepciones</i> <i>Концепции</i>	<i>Fenómenos</i> <i>Явления</i>	<i>Magnitudes físicas</i> <i>Физические величины</i>	<i>Fuerzas</i> <i>Сила</i>	
	teoría de Big Bang теория большого взрыва	perturbaciones cuánticas квантовые колебания	tiempo время	fuerza de repulsión сила отталкивания	
	teoría de panspermia теория панспермии	gran explosión inicial крупный начальный взрыв	espacio пространство	gravedad гравитация	
	concepto de los universos infinitos теория бесконечного множества вселенных	el universo se expandía вселенная расширяется	millonésima del valor миллионная доля	energía repulsiva репульсивная энергия	
	universo estacionario стационарная вселенная	frenado замедление gran impulso inicial крупный начальный толчок		interacción nuclear fuerte o débil сильное или слабое ядерное взаимодействие	
		<i>Подслоты</i>			
Слот <i>Contenido / Содержимое</i>	<i>Objetos espaciales</i> <i>Астрономические объекты</i>	<i>Formas de materia</i> <i>Формы материи</i>	<i>Estructuras</i> <i>Структуры</i>	<i>Microcosmos</i> <i>Микрокосмос</i>	
	universo вселенная	vacío вакуум	especie de burbuja своеобразный пузырь	vida extraterrestre внеземная жизнь	
	galaxia галактика	vacío más absoluto абсолютная пустота	especie de armazón конструкция рамки	Dios Бог	
	objetos cósmicos космические объекты	materia oscura темная материя	estructuras cósmicas космические структуры	creyente верующий	
	cosmos космос				
	cueros celestes небесные тела	materia ordinaria обычная материя	andamio invisible невидимая опора	áteo атеист	
	satélite Planck спутник Планк				

Таким образом, при рассмотрении текста перевода сквозь призму когнитивно-дискурсивного анализа, становится возможным «заполнить ячейки» лексемами на русском языке, определяя тем самым для каждого языкового репрезентанта строго отведенное место.

Представляется логичным заключить, что на этапе редактирования уже выполненного перевода переводчик, имея перед собой фрейм концепта, составленный на иностранном языке (со всеми заполняющими слоты лексемами-репрезентантами), может соотнести его с полученным в результате перевода фреймом концепта на языке перевода. Это позволит увидеть, насколько верно были интерпретированы структуры знания, выраженные средствами иностранного языка, и насколько полно и точно они были переданы через языковые формы на языке перевода. Говоря о применении когнитивно-дискурсивного подхода на этапе постпереводческого анализа (редактирования) отметим, что построение фрейма концепта на языке перевода дает возможность избежать такого переводческого «промаха», как, например, неоправданные добавления и привнесение новых лексических элементов.

В результате анализа языковой реализации концепта UNIVERSO и концепта ВСЕЛЕННАЯ в текстах на обоих языках можно констатировать не только наличие высокой степени образности, но и обилие общенаучных терминов, что, в сущности, является довольно частотным для научно-популярного текста. Из вышесказанного можно сделать вывод, что фреймы концептов UNIVERSO и ВСЕЛЕННАЯ включают в себя различные части речи, которые, тем не менее, актуализируют одни и те же семы и являются отражением реально существующих явлений и предметов.

Таким образом, «наложение» фрейма концепта UNIVERSO на фрейм концепта ВСЕЛЕННАЯ, констатация их полного совпадения в части подразделения на слоты, позволяет удостовериться в успешности осуществленного перевода на русский язык. При этом следует особо обратить внимание на то, что «равновесность» перевода предстает не только с точки зрения формального соответствия языковых репрезентантов концепта, но и по линии логического построения текста.

Заключение

Применение концептуального моделирования дает переводчику возможность более глубоко и точно понять содержание текста, а также свести к минимуму проблемы понимания и интерпретации речевого произведения. Главная задача переводчика в таком случае состоит в точности трансляции сконцентрированных в концепте смыслов, которой невозможно достичь без анализа концептосферы переводимого текста.

В качестве перспектив дальнейшего применения когнитивно-дискурсивного подхода при переводе отметим, что в зависимости от типа текста, данная четкая «пошаговость» может видоизменяться. Так, например, если речь идет о художественном переводе, то обязательным окажется обращение к категориям литературоведения. Если мы говорим об узкоспециальном тексте (юридические документы, медицинские справки и заключения, экономические отчеты и т. п.), то применение такого подхода на обоих этапах, как предпереводческом, так и постпереводческом, позволит сформировать терминосистему и способствовать сохранению единообразия терминов при переводе.

Словари

1. Краткий словарь когнитивных терминов. Под общей редакцией Е.С. Кубряковой. Москва: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1997. 245 с.
2. Diccionario de la lengua española. Real Academia Española. URL: <http://rae.es/> (дата обращения 27.03.2018).

Источник иллюстративного материала

1. Los cinco misterios más grandes del Universo sin resolver. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=TB4IJgza5io> (дата обращения 27.03.2018).

Khrustaleva M.A.

*Ph.D. (Philology), Department of Linguistics and Translation,
Perm State University*

CONCEPT MODELING IN TRANSLATION: STEPS OF COGNITIVE-DISCURSIVE ANALYSIS

The article attempts to explain the significance and effectiveness of employing cognitive-discursive approach to translation through concept modeling. Pre-translation source text analysis involves constructing a frame concept based on the source text. Further «overlapping» of the produced structure and the frame concept filled in with verbal representatives of the target language is viewed as a step of post-translation analysis (editing).

Keywords: cognitive-discursive analysis, conceptualisation and categorisation, concept modelling, frame, slot, verbal representation, semantic analysis.

УДК 81'25

Шарышова Наталья Викторовна

Аспирант, кафедра английской филологии,

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого.

300026, г. Тула, пр. Ленина, д. 125. Тел.: 8(4872)351725.

E-mail: sharyshova.n@mail.ru

**ПРОБЛЕМА ПЕРЕВОДА КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ МЕТАФОР
В ПОЭЗИИ ДИЛАНА ТОМАСА**

Статья посвящена проблеме перевода концептуальных метафор в поэтических текстах, а также понятиям эквивалентности и адекватности художественных переводов. Проведен анализ русскоязычных переводов нескольких случаев реализации метафорических моделей «life is a journey», «death is sleep», «death is night», «people are plants» в поэзии Дилана Томаса (1914–1953). В результате исследования делается вывод о том, что адекватный перевод важен для полноценной передачи авторской интенции, специфики идиостиля и мировосприятия поэта, а также является основой успешного диалога культур автора и читателя.

Ключевые слова: концептуальная метафора, перевод метафор, художественный перевод, Дилан Томас.

Введение

Перевод метафор является одной из наиболее проблемных задач для переводчика поэтических произведений. Важность данной проблемы заключается в необходимости корректной и полноценной передачи образности и идиостилевых особенностей, имеющих в исходном тексте. Традиционно метафора рассматривается как «механизм речи, состоящий в употреблении слова, обозначающего некоторый класс предметов, явлений и т. п., для характеристики или наименования объекта, входящего в другой класс, либо наименования другого класса объектов, аналогичного данному в каком-либо отношении» [ЛЭС]. Данное определение отражает природу метафоры в аспекте языкового выражения.

Возникновение когнитивного направления исследований в лингвистике и последующее становление когнитивной теории метафоры способствовало формированию новых взглядов на сущность метафор. Внимание когнитологов сосредоточено на изучении механизмов репрезентации, хранения, обработки и передачи информации, а также на исследовании процессов категоризации и концептуализации. Следовательно, метафора в современной лингвистике стала рассматриваться с позиций взаимосвязи между языком, мышлением и культурой. В частности, отмечается, что концептуальные метафоры представляют собой устойчивые соответствия между «областью источника и областью цели, фиксированные в языковой и культурной традиции данного общества» [Лакофф, Джонсон, 2004, с. 11].

Э.В. Будаев и А.П. Чудинов определяют метафору «как основную (одну из основных) ментальную операцию, как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира» [Будаев, Чудинов, 2013, с. 7]. Из данного определения можно сделать вывод о том, что метафоры в художественных текстах отражают индивидуально-авторские трансформации языковой картины мира и служат для передачи нового знания читателям-реципиентам.

Основная часть

В теории перевода выделяют два понятия – эквивалентность и адекватность. Первое, по мнению Н.Г. Валеевой, представляет собой явление относительное, подразумевающее сохранение, воспроизведение и общность понимания реципиентами всей информации в тексте

(включая не только эксплицитно выраженную, но и заложенную имплицитно на уровне коннотаций) [Валева, 2006, с. 19]. Адекватность перевода, по словам Ю.В. Ванникова, подразделяется на два типа: семантико-стилистическая адекватность, то есть определяемая через оценку семантической и стилистической эквивалентности единиц оригинального и переводного текстов, и функциональная, то есть соотношение текста перевода с коммуникативной задачей отправителя текста-оригинала [Гарбовский, 2004, с. 290].

В.С. Виноградов отмечает, что в художественном переводе (и особенно – в стихотворном) существуют особые законы определения эквивалентности, так как художественный перевод имеет своего творца, свой языковой материал и языковую среду, отличную от среды оригинала. Одно и то же произведение по-разному воспринимается и осмысливается в зависимости от различий в культуре носителей языка оригинала и перевода. Второй аспект относительности эквивалентности переводов поэзии – своеобразие восприятия текста переводчиком, а также его талант и тщательный отбор языковых средств [Виноградов, 2001].

А.Р. Ал-Хаснави предлагает когнитивный подход к переводу метафор и вводит термин «когнитивная эквивалентность». Исследователь рассматривает метафоры, прежде всего, как когнитивные конструкции, обусловленные опытом, процессом категоризации и соответствующей вербализацией полученных результатов. В рамках данного подхода выделяются три типа метафорических проекций: 1) универсальные переносы, схожие для языков носителей разных культур; 2) переносы, существующие только внутри индивидуальной языковой культуры автора оригинала; 3) переносы, сходные для обеих культур, но имеющие различное лексическое выражение. Чем ближе набор концептуальных доменов, применяющийся для метафорических переносов в различных языках, тем точнее будут метафоры в переводном тексте [Al-Hasnawi, 2007].

Отличительной чертой поэзии Дилана Томаса является высокая метафорическая насыщенность, значительно осложняющая восприятие и интерпретацию его произведений. По словам П. Ньюмарка, оригинальные метафоры должны переводиться буквально, так как такие метафоры заключают в себе авторскую интенцию, отражают его взгляд на жизнь, и являются сугубо индивидуальными образованиями, несмотря на сохранение определенной связи с культурой. Кроме того, оригинальные метафоры служат источником обогащения языка перевода [Newmark, 2001, с. 112]. К числу наиболее частых концептуальных метафор в поэзии Д. Томаса можно отнести модели «life is a journey», «death is sleep», «death is night», «people are plants». Рассмотрим примеры переводов отрывков с данными метафорами.

В стихотворении «Poem on His Birthday» («Стихи на его день рождения») в строках «...He celebrates and spurns / His *driftwood* thirty-fifth wind turned age...» [Томас, 2015, с. 342] реализуется концептуальная метафора «жизнь – путь/life is a journey», с атрибутом морское путешествие («life is a sea journey»). В переводе В.Бетаки данные строки звучат как «Человек и празднует, и не хочет принять / *Ветром сплавляемую по реке / Страничку* тридцать пять...» [Томас, 2010, с. 154]. Компоненты значения существительного «driftwood» – «pieces of wood which are floating on the sea or have been washed ashore» [Oxford Dictionary] – сохраняются за счет образа сплавления по реке, однако сема «дерево», апеллирующая к образу ковчега или лодки, заменяется образом страницы. Сохраняя общий каркас метафорической модели, переводчик адаптирует ее для языка перевода, дополняя моделью, отсутствующей в исходном тексте – «жизнь – история (life is a story)».

Интересный случай вербализации концептуальных метафор содержится в стихотворении «A Process in the Weather of the Heart» («Процесс, вращающий погоду сердца»): строки «...and the womb / *Drives* in a death as life *leaks out*» [Томас, 2015, с. 48] содержат модели «жизнь – путь / life is a journey», внутри которой смерть соответствует конечному пункту («death is a final destination») и «жизнь – жидкое вещество/life is a liquid». В переводе В. Британишского данные метафоры сохранены в полной мере: «...рождающее чрево / Жизнь *источает* и *вгоняет* в смерть» [Там же, с. 49]. Однако в переводах А. Штыпеля («...дав жизни ход, / *Нисходит* лоно в плен» [Там же, с. 379]) и В. Бетаки («...Из лона /

Исходит смерть, по мере *выхождения* оттуда жизни» [Томас, 2010, с. 13]) происходит опущение семы «жидкость», присутствующей в значении глагола «leak» – «(of liquid, gas, etc.) be accidentally lost or admitted through a hole or crack in a container or covering» [Oxford Dictionary]. Данный элемент дефиниции крайне важен в оригинале, поскольку в картине мира Д. Томаса *чрево* систематически ассоциируется с *морем, водой и влагой*. Стоит отметить, что, несмотря на лексическую неточность, всем переводчикам удалось сохранить основную идею «чрево – источник жизни и смерти».

Метафорическая модель «people are plants» заключается в строках стихотворения «После похорон» («After the Funeral»): «Shakes a desolate boy who slits his throat / In the dark of the coffin and sheds dry leaves» [Томас, 2015, с. 196] – вместо крови «проливаются» сухие листья. В переводе В. Британишского данная модель сохраняется, однако отсутствует сема «самоубийство»: «Потрясает мальчишку, стоящего со сдавленным горлом / Над этой могилой, роняя *сухие листья*» [Томас, 2015, с. 197]. В. Бетаки полностью заменяет данную концептуальную модель, тем самым существенно изменяя эмоциональную коннотацию и смысл строк: «... сотрясает / Мальчика, который перерезает себе глотку тем, / Что над тьмой могилы *сыплет сухими листьями* / Стихов» [Томас, 2010, с. 58]. Дело в том, что метафоры Д. Томаса зачастую строятся на полисемии слов, порождая множество смыслов и путей интерпретации. Замена исходной модели не нарушает исходной интенции поэта, поскольку возникшая в переводе модель «язык – источник жизни / language is the source of life» также является основой образной системы данного автора. Например, в одном из стихотворений имеется созвучная строка «Sheds the *syllabic* blood...», которая была наиболее удачно переведена как «Всю *кровь стихов* расплещет на ходу» [Томас, 2015, с. 386] и «...гонит / *Ямбическую кровь...*» [Там же, с. 69].

Стихотворение «Видение и молитва» («Vision and Prayer») задействует концептуальные метафоры, универсальные для русского и английского языка – «смерть – сон / death is sleep», «смерть – ночь / death is night». Строки «Forever falling *night* is a known / Star and country to the legion / *Of sleepers* whose tongue I toll...» [Томас, 2015, с. 310] переведены В. Бетаки следующим образом: «Вечно ниспадающая *ночь* эта так давно знакомая / Колоколу тех *спящих*, чей язык я раскачиваю, / Знакомая *легиону* их та звезда и страна ...» [Томас, 2010, с. 136]. Благодаря схожести доменов в актуализируемой автором модели с доменами модели, существующей в языке перевода, достигается практически буквальный перевод лексем, входящих в исходный комплекс метафор с полным сохранением значений и авторских коннотаций.

Заключение

Таким образом, подтверждается гипотеза о том, что концептуальные метафоры, имеющие схожие способы вербализации доменов источника и цели переноса в заданной паре языков, обеспечивают наибольшую точность перевода и позволяют передать особенности идиостиля поэта. При переводе оригинальных индивидуально-авторских метафорических выражений, переводчики вынуждены в каждом конкретном случае решать о целесообразности дословного перевода, руководствуясь степенью доступности образа для носителей языка перевода. Адекватность перевода в подобных сложных случаях помогает наладить полноценный диалог двух культур.

Можно сделать вывод, что не все переводы в полной мере передают исходные концептуальные метафоры, отражающие специфику авторского мировосприятия. Зачастую лексические неточности возникают из-за стремления сохранить форму и ритм стихотворения на языке перевода, а также из-за полисемии слов в оригинале. Так как подобные «жертвы» не влекут изменения основной идеи произведения (а в рассмотренном случае с заменой модели даже способствуют разноаспектной передаче авторской интенции), можно сказать, что в исследованных текстах переводчики оптимально разрешают проблемы, возникающие при переводе концептуальных метафор.

Список литературы

1. Будаев Э.В., Чудинов А.П. Когнитивная теория метафоры: новые горизонты // Известия Уральского федерального университета. Вып. 1. 2013. С. 6–13.
2. Валеева Н. Г. К понятиям адекватности и эквивалентности в научном переводе // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2006. № 1 (3). С. 17–21.
3. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). Москва: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с. URL: http://samlib.ru/w/wagarow_a_s/vinogradovdoc.shtml (дата обращения: 24.02.2018)
4. Гарбовский Н. К. Теория перевода: Учебник. Москва: Изд-во «Московский университет», 2004. 544 с.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. и с предисл. А. Н. Баранова. Москва: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
6. Лингвистический энциклопедический словарь. URL: <https://slovar.cc/rus/lingvist/1466079.html> (дата обращения: 24.02.2018).
7. Томас Д. Полное собрание стихотворений. Москва: Центр книги Рудомино, 2015. 480 с.
8. Томас Д. Собрание стихотворений 1934–1953. Пер. с англ. В. Бетаки. Посл. и комм. Е. Кассель. Б.м.: Salamandra P.V.V., 2010. 258 с.
9. Al-Hasnawi A. R. A Cognitive Approach to Translating Metaphors. // Translation Journal. 2007. No. 11(3). URL: <http://translationjournal.net/journal/41metaphor.htm> (дата обращения: 24.02.2018)
10. Newmark P.A Textbook of Translation. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press, 2001. 311 p.
11. Oxford Dictionary. Oxford University Press, 2018. URL: <http://en.oxforddictionaries.com> (дата обращения: 24.02.2018)

Sharyshova N.V.

*Postgraduate Student, English Philology Department,
Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University*

**TRANSLATION OF CONCEPTUAL METAPHORS
IN DYLAN THOMAS' POETRY**

Translation of conceptual metaphors in poetic texts, as well as the problem of equivalence and adequacy of literary translations has always been a focus of research in Translation Theory. This article discusses several cases of verbal representation of metaphorical models «life is a journey», «death is sleep», «death is night» and «people are plants» in the poetry of Dylan Thomas (1914–1953), and their translation into Russian. The findings of the analysis prove that an adequate translation is essential for the transfer of the author's intention, stylistics and poetic worldview, and that it serves as an important condition for a successful cross-cultural dialogue between the author and the readers.

Keywords: conceptual metaphor, translation of metaphors, literary translation, Dylan Thomas.

КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА

УДК 82.0:81'42

Плясунова Светлана Филипповна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный научный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 89519425108.
E-mail: germany@psu.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ЮМОРИСТИЧЕСКОГО СМЫСЛА

В статье рассмотрены вопросы моделируемости юмористического смысла на материале русских и немецких политических анекдотов. В качестве адекватного метода исследования юмористического смысла предлагается его концептуальная модель. В статье представлена верификация предложенной модели, выявлены способы концептуальных преобразований когнитивных структур и соответственно возможные модификации концептуальной модели юмористического смысла (КМЮС).

Ключевые слова: анекдот, юмористический смысл, концептуальная модель юмористического смысла, концептуальные преобразования когнитивных структур, фрейм, сценарий, слот.

Введение

В настоящее время общепризнанной является идея о динамической природе языка и мышления. Принято говорить о таких характеристиках языковой реальности как многомерность и процессуальность. Динамическая сущность языка исследовалась представителями различно фундированных направлений динамической лингвистики, образующих своего рода антропную лингвистическую парадигму, в которую входят коммуникативная лингвистика, психолингвистика, дискурсивная лингвистика, когнитивная лингвистика, дериватология и др. Динамизм языка становится исходной реальностью лингвистики как науки. В связи с этим встает вопрос об адекватных методах исследования динамизма языковой реальности. Одним из таких методов можно считать метод моделирования. Насущность использования такого метода подчеркивается целым рядом исследователей. Современная лингвистика активно применяет метод моделирования. Уже накоплен богатейший опыт его использования, так что можно говорить о зарождении и становлении лингвистики моделирования языковой реальности, о разработке специальной методологии и методики моделирования.

Важно, что понятие моделирования языковых явлений наполняется новым содержанием. Так, в последнее время считается, что модель не должна ограничиваться воспроизведением какого-то либо онтологического объекта или процесса. Она должна способствовать генерированию новых знаний об объектах или процессах. И вполне вероятно, что это задача ближайшего будущего [Белоусов, 2010]. Но чтобы приблизить решение этой задачи необходимо, прежде всего, получить наиболее полное, точное, качественное, достоверное представление об этих объектах и процессах, в частности о речемыслительных когнитивных процессах, скрытых от непосредственного наблюдения.

В связи с вышесказанным в центре внимания настоящего исследования находится концептуальное моделирование юмористического смысла, под которым понимается универсальное ментальное образование, формирующееся в процессе рецепции юмористического текста, являющегося результатом разрешения когнитивных противоречий, возникающее при участии языкового и неязыкового знания, имеющее ситуативную

обусловленность и характеризующееся мимолетной актуальностью, тенденциозностью и интенциональностью. Обращение к данной проблеме объясняется тем, что исследование комического, юмора происходило преимущественно в рамках статического подхода. С установлением новой антропной лингвистической парадигмы открываются также новые аспекты изучения юмористического смысла и вообще всех «неоднозначных» текстов. В фокусе настоящего исследования оказывается динамическая природа юмористического смысла, а центральным понятием признается его концептуальная модель, позволяющая вскрыть его динамическую природу. Таким образом, в рамках когнитивного подхода, доминирующего в настоящее время в антропной лингвистической парадигме, становится возможным решение методологической проблемы – снятие противоречий между объектом исследования, динамическим по своей природе и традиционно принятым статическим методом его исследования.

В качестве адекватного динамической природе юмористического смысла инструмента исследования предлагается собственно концептуальная модель юмористического смысла (КМЮС). Подчеркнем, что рассматриваемая модель является динамической моделью. Ее динамизм проявляется двояко. С одной стороны, единицы модели – фреймы, сценарии динамичны, так как подвижна хранимая в нашем сознании информация. С другой стороны, динамичны операции над знаниями, которые сопровождают порождение любых речевых сообщений. В последнем случае динамизм заключается в процессуальности. Кроме того, являясь динамической в широком смысле, концептуальная модель юмористического смысла может считаться деривационной, так как концептуальные операции над знаниями осуществляются не хаотично, спорадически, а подчиняются определенным правилам, которые предписаны мыслительными законами, а также детерминированы определенными экстралингвистическими факторами и особенностями содержания концептуальных структур – фреймов и сценариев.

Основная часть

Базовой идеей проведенного исследования являются следующие положения. В когнитивной лингвистике знание представляется в виде системы. Эта система находит свое отражение в языке и представляется в виде концептов, фреймов, сценариев, слотов и подслотов. Исходя из того факта, что юмористические тексты (анекдоты) обязательно включают в себя неоднозначный, противоречивый компонент, можно предположить, что при восприятии анекдота реципиент сталкивается с особым видом знания, намеренно противоречащим общепринятым концептуальным структурам, иначе говоря, передаваемое анекдотом знание имеет изначальный алогичный облик, оно противоречит сложившемуся знанию и лишь с развитием сюжета раскрывает свою истинную сущность, как правило, не противоречащую логике. Таким образом, в основе юмористических текстов лежит противоречие между общепринятым знанием (исходной концептуальной структурой) и новым знанием (результатирующим фреймом, сценарием). В юмористических текстах происходит переосмысление сложившегося знания и создание нового.

Как происходит это переосмысление, позволяет выявить концептуальное моделирование, которое протекает в два этапа. Первый этап – анализ ключевых слов, являющихся смысловыми вехами текста. Вторым этапом является установление содержательных структур текста, одна из которых содержит общепринятое знание, а другая содержит нехарактерное знание, противоположное общепринятому. Исходя из этого, необходимо установить, в чем заключается несоответствие, порождающее юмористический эффект. На основе чего можно определить, каким образом преобразовывается общепринятое знание, определить тип концептуальной операции. Таким образом, модель позволяет реконструировать ментальные процессы, которые скрыты от непосредственного наблюдения, пролить свет на порождение юмористического смысла.

Выявленная концептуальная модель юмористического смысла включает, с одной стороны, соответствующий ей фрагмент структуры знания (в виде фрейма, сценария) и совокупность когнитивных операций (концептуальных преобразований), лежащих в основе ее функционирования, с другой стороны. Модель может иметь разные модификации, которые зависят от содержания текстов и типа концептуальных преобразований. Каждый тип концептуальных преобразований можно изобразить в виде схемы, узловыми звеньями которой являются фрейм/сценарий и слоты, заполненные определенным концептуальным содержанием.

Представим структуру фрейма в виде следующей схемы:

Модель 1

Фрейм/сценарий	
Слот	Значение

Данная общая модель основана на описании сущности фрейма М. Минским [Минский, 1979]. Он представлял фрейм в виде сети, которая состоит из узлов и связей между ними. Верхние узлы сети (суперординатные) образованы понятиями, неизменно справедливыми по отношению к подразумеваемой ситуации, поэтому они всегда четко определены. Располагающиеся на нижних уровнях узлы (субординатные) обладают множеством вершинтерминалов (слотов), заполняемых частными данными на основе известной ситуации.

Таким образом, фрейм (или сценарий) включает в себя различные слоты, заполненные тем или иным значением. Именно на основе вышеуказанной схемы в работе производится моделирование концептуальных преобразований на материале русских и немецких политических анекдотов. Под анекдотом понимается микрорассказ, вызывающий юмористический эффект посредством того, что сложившееся знание обретает в нем новую форму, становясь причиной возникновения некоего противоречия, в результате которого создается новая концептуальная структура.

Исследование показало, что в формировании юмористического смысла участвуют два типа концептуальных преобразований: простые и сложные. Под простыми концептуальными преобразованиями понимаются операции на уровне одного фрейма. Сложные преобразования выступают как комплексные, в которых задействованы преобразования нескольких фреймов. Рассмотрим сначала простые концептуальные преобразования.

Замена содержания слота на нехарактерное

Модель 2

Фрейм	
Слот	$Z \rightarrow Z^*$

где Z – значение, Z^* – нехарактерное значение

Как показано на схеме, стандартная структура концептуальной модели не подвергается преобразованию. Изменение претерпевает значение слота.

Украина измерила уровень радиации на улицах страны и в очередной раз объявила себя ядерной державой. Слот «Ядерная держава» во фрейме «Украина» меняет свое стандартное значение «Государство, осуществившее разработку, производство и испытания ядерного оружия» на нехарактерное значение «Страна с высоким уровнем радиоактивного заражения».

Аналогичный пример: *Warum glaubt man, dass der oesterreichische Bundeskanzler Schuessel gelernter Elektriker ist? Weil er Oesterreich isolieren will!* Слот «Намерение» в сценарии «Действия федерального канцлера» заполнен концептуальным содержанием «Изолирование Австрии», которое опять же изменяет характерное в данном случае переносное значение «Обособлять, отделять, лишить свободы» на нехарактерное техническое значение «Защищать проводник электроэнергии, окружив оболочкой». Активируется данная схема путем введения в текст анекдота лексемы «Elektriker».

Введение нехарактерного слота со свойственным ему содержанием

Модель 3

Фрейм	
Слот	Значение

Wie weiht Herlmut Kohl einen Tennisplatz ein? Er schneidet das Netz durch!

Сценарий «Торжественное открытие теннисного корта» предполагает наличие слота «Торжественное перерезание ленточки» вместо слота «Перерезание теннисной сетки».

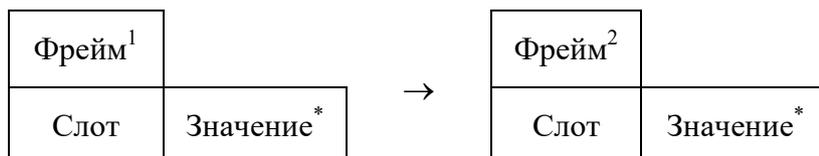
Разгар предвыборной кампании. Звонят в квартиру старушки.

- Кто там?
- Я из яблока!
- Червяк что ли?

В данном анекдоте можно наблюдать наличие двух слотов во фрейме «Яблоко»: «Яблоко как политическая партия» (слот 1) и «Яблоко как фрукт» (слот 2). В данном случае слот 2 является нехарактерным для содержания анекдота. Юмористический эффект достигается введением подслота «Червяк».

Интегрирование концептуального содержания слота одного фрейма/сценария в слот другого фрейма / сценария

Модель 4



Auf einem Empfang wurde Bismarck mal von der Ehefrau eines Botschafters darauf angesprochen, wie schwierig die deutsche Sprache fuer einen Auslaender sei. So haetten zu viele Woerter zwei Bedeutungen, beispielsweise „senden“ und „schicken“. Bismarck darauf: „Gnaedige Frau, DAS is sehr wohl ein Unterschied. Ihr Herr Gemahl ist naemlich zwar ein Gesandter, aber durchaus kein Geschickter...“

В данном анекдоте концептуальное содержание конечного фрейма «Личностные качества посла» раскрывается за счет введения начального фрейма «Разница между лексемами *senden* и *schicken*». А именно, значение слова «*senden*» (слать) коррелирует со значением слова «*Gesandter*» (посланник). Значение слова «*schicken*» (слать) коррелирует со значением слова «*Geschickter*» (ловкий, умелый) за счет фонетического созвучия.

Элиминирование слота (подслота)

Модель 5

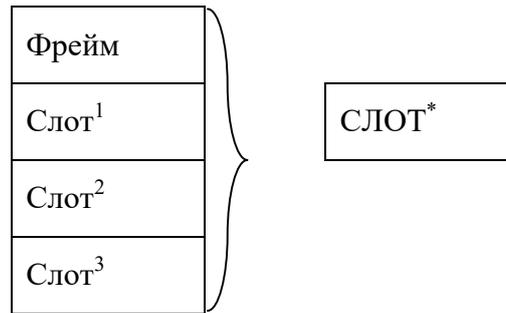
Фрейм	
Слот	Значение

Wie viele Barack Obamas braucht man, um eine Gluehbirne zu wechseln? Wer braucht schon eine Gluehbirne, wenn Barack Obama im Raum ist?

Фрейм «Загадка» подразумевает наличие последующих фреймов «Предположительный ответ» и «Правильный ответ». Однако в данном случае оба заключительных фрейма отсутствуют – происходит их элиминирование. В содержательном плане юмористический эффект достигается за счет постановки и мгновенного снятия вопроса путем введения нового фрейма «Барак Обама как выдающаяся личность».

Свертывание фрейма / сценария в один слот

Модель 6



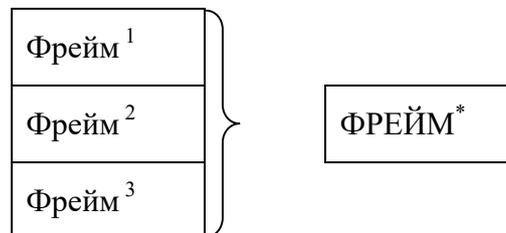
Helmut: "Hannelore, mal ehrlich, wen ziehst du vor? Einen huebschen oder einen klugen Mann?" Hannelore: „Weder noch. Ich liebe nur Dich“

Фрейм «Идеальный муж» содержит изначальные причинные слоты «Красивый» и «Умный», которые впоследствии сворачиваются в слот «Гельмут Коль». Юмористический эффект создается благодаря отрицанию данных качеств идеального мужа у персонажа анекдота.

Рассмотрим сложные концептуальные преобразования.

Контаминация нескольких фреймов / сценариев в один

Модель 7

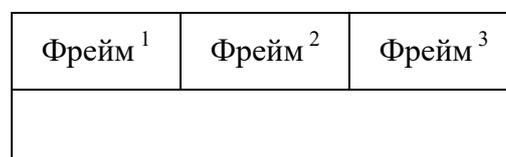


Was ist der Unterschied zwischen einem Telefon und einem Politiker? Das Telefon kann man aufhaengen wenn man sich verwaehlt hat.

В анекдот вводятся фреймы «Телефон» и «Политик», при этом юмористический эффект достигается за счет объединения данных фреймов в сценарий «Выборы» («Wahl» в немецком языке может обозначать как политические выборы так и набор телефонного номера). Нужно заметить, что данный пример содержит в себе черты еще одного концептуального преобразования: «Перенесение структурных характеристик с одного фрейма на другой». Характеристики фрейма «Телефон» переносятся на фрейм «Политик». Однако определяющим для юмористического смысла анекдота является все же именно контаминация фреймов в один.

Введение двух и более фреймов / сценариев в одно концептуальное поле

Модель 8

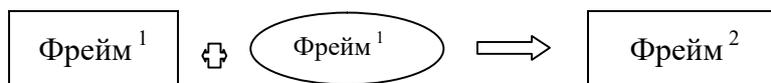


Наши многие реорганизации напоминают попытку улучшить игру квартета путем пересадки Ослов и Мартышек.

В данном анекдоте представлено концептуальное поле «Квартет» (из басни И.А. Крылова). В него вводятся характерный фрейм «Участники квартета», а также нехарактерный фрейм «Участники реорганизации». Таким образом, в одном концептуальном поле оказываются два разнородных фрейма. Для того, чтобы постичь юмористический смысл анекдота, необходимо обладать знанием содержания басни, ее моралью. А именно в басне «Квартет» И.А. Крылов осуждает невежественных, самоуверенных людей, берущихся не за свое дело. Таким образом, смысл данного анекдота заключается в тезисе «От перемены мест слагаемых сумма не меняется», то есть формальные перестановки никоим образом не влияют на непрофессионализм работников, не устраниют его.

Перенесение структурных характеристик с одного фрейма / сценария на другой

Модель 9



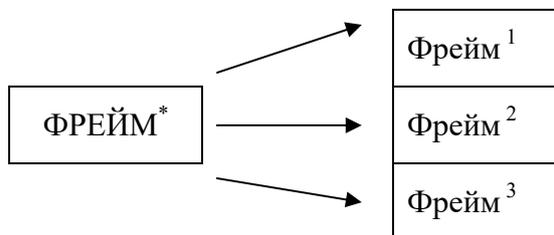
Данный тип концептуальных преобразований является достаточно многогранным, поскольку под структурными характеристиками можно понимать не только формальное устройство анекдота как текста, но и его смысловую наполненность, относящую реципиента к тому или иному контексту.

Am Stammtisch: "Ich liebe Politiker auf Wahlplakaten. Sie sind tragbar, reden kein dummes Zeug und sind leicht zu entfernen!"

В данном случае имеет место перенос формальных характеристик – сугубо лингвистических. Структурные характеристики фрейма 1 – «Предвыборные плакаты» переносятся на фрейм 2 – «Политики». Данный анекдот является лингвистически детерминированным, поскольку одни и те же лексические единицы имеют различный смысл, в зависимости от фрейма, в совокупности с которым их рассматривают. Так, эпитет «tragbar» по отношению к фрейму «Предвыборные плакаты» имеет значение «переносной», по отношению же к фрейму «Политики» – «приемлемый, выдерживающий критику». «Reden kein dummes Zeug» по отношению к фрейму 1 означает письменную передачу информации, по отношению к фрейму 2 – устную. Лексическая единица «entfernen» в случае с фреймом 1 имеет значение «убирать, удалять», в случае с фреймом 2 – «увольнять». Таким образом, фрейм «Политики» в данном анекдоте рассматривается через лингвистическую призму фрейма «Предвыборные плакаты».

Эксплицирование одного фрейма / сценария в несколько фреймов / сценариев

Модель 10



Данный тип концептуальных преобразований является одним из наименее распространенных. Проследим механизм данного преобразования на примерах:

Hans: "Was ist eigentlich Politik?" Emil: "Politik ist eine Kunst" Hans: „Eine Kunst?“ Emil: „Ja, eine Kunst alle unzufrieden zu machen“

Фрейм «Политика как искусство» порождает новый фрейм «Искусство делать людей недовольными». По сути, в анекдоте можно пронаблюдать перерождение известной

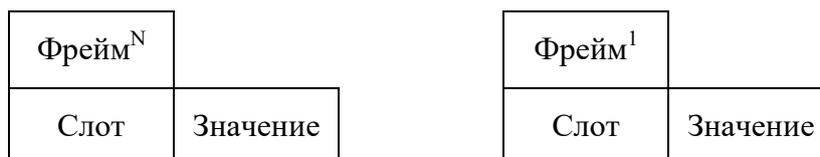
фразы в новое знание путем ее трансформации – присоединения нового фрейма через бытующий слот.

На прошедших выборах подавляющее большинство населения страны N высказалось за президента N. А подавляемое – против.

Фрейм «Избиратели», реализующийся путем употребления лексемы «подавляющее большинство населения», рождает новый фрейм «Притесняемое население». Что происходит путем нехарактерного использования лексемы «подавляемый», выступающей в данном анекдоте как смысловой и формально-языковой антоним к лексеме «подавляющий».

Изменение стандартного порядка следования фреймов / сценариев

Модель 11



Этот тип концептуальных преобразований обусловлен исключительно формальной структурой анекдота, нарушающей привычный порядок следования фреймов. В связи с этим он встречается достаточно редко. Рассмотрим пример:

Губернатор весело ехал со скоростью 120 км/час, восхищаясь состоянием Костромских дорог, а впереди, со скоростью 200 км/час неслись асфальтоукладчик и бригада дорожников.

В данном анекдоте рассматриваемый тип концептуальной операции является, несомненно, доминирующим. Юмористический смысл анекдота строится исключительно на данной операции: ни один фрейм не элиминируется, ни один фрейм не меняет своего значения. Стандартный порядок следования фреймов в данном анекдоте таков: «Ремонт дорожного покрытия» → «Ревизия состояния дорог губернатора» → «Результат» (а в данном случае удовлетворение). Измененный порядок следования фреймов, имеющий место в анекдоте, таков: «Ревизия состояния дорог губернатора» → «Ремонт дорожного покрытия» → «Результат». Как видим, в анекдоте осуществляется «чистое» концептуальное преобразование, затрагивающее лишь порядок следования фреймов.

Заключение

Как показало исследование, когнитивный подход позволяет адекватно исследовать динамическую природу юмора. Это происходит в силу того, что основные операциональные единицы когнитивной лингвистики – фрейм, сценарий, слот подвижны, динамичны. Они подвергаются определенным преобразованиям – концептуальным операциям над знаниями, которые могут быть классифицированы и исчислены. В ходе исследования были выявлены два типа концептуальных преобразований когнитивных структур, участвующих в формировании юмористического смысла: простые и сложные. Доминантными для анекдота являются: замена содержания слота на нехарактерное (простое); введение нехарактерного слота со свойственным ему содержанием (простое); контаминация нескольких фреймов/сценариев в один (сложное); перенесение структурных характеристик с одного фрейма/сценария на другой (сложное).

Данные концептуальные преобразования отражают специфику анекдота, в основе которого лежит противоречие между общепринятыми знаниями (концептуальной структурой до преобразования) и новым знанием (результатирующим фреймом/сценарием).

Предложенная концептуальная модель юмористического смысла КМЮС была верифицирована на обширном материале. Представленные модификации модели не являются свидетельством ущербности модели. Это закономерное следствие того, что реальность языка всегда богаче модели. Модификации модели имеют объективные

основания, описание которых может стать предметом специального исследования. Наличие доминантных способов концептуальных преобразований когнитивных структур в русском и немецком языках может быть свидетельством универсальности механизма формирования КМЮС. В качестве перспективы исследования можно рассматривать введение деривационного компонента в КМЮС, в частности, компонента семантической деривации, что, несомненно, могло бы способствовать когнитивной интерпретации формирования юмористического смысла.

Список литературы

1. Белоусов К.И. Моделирование языковой реальности и модельная лингвистика // Проблемы динамической лингвистики. Материалы международной научной конференции, посвященной 80-летию профессора Л.Н. Мурзина. Пермь, 12–14.05.2010. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2010. С. 7–12.
2. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Концептуальная модель значения идиомы // Когнитивные аспекты лексики. Тверь: Изд-во «Тверской государственной университет», 1991. С. 45–59.
3. Почепцов Г.Г. Язык и юмор. Киев: Вища школа, 1981. 326 с.
4. Симашко Т.В. Речевые приемы юмористических текстов // Речевые приемы и ошибки: типология, деривация, функционирование: сб. науч. тр. Москва: Институт языкознания АН СССР, 1989. С. 99–109.
5. Минский М. Фреймы для представления знаний. Москва: Мир, 1979. 152 с.

Материалы исследования

1. Das Mega-Buch der Witze. Lachen bis der Arzt kommt. Koeln, 2003.
2. <http://lustich.de/witze/politik/> (дата обращения: 13.11.2017).

Plajsunova S.V.

Ph.D. (Philology), Linguodidactics Department, Perm State University

CONCEPTUAL MODELLING OF HUMOROUS MEANING (BASED ON RUSSIAN AND GERMAN POLITICAL ANECDOTES)

This article is concerned with the issues related to modeling of humorous meaning. It is supposed to use conceptual model as the most relevant method of investigating humorous meaning. The article describes the methods for conceptual modeling of humorous meaning, offers verification of the proposed model, and identifies modification types of the model.

Keywords: anecdote, humorous meaning, conceptual model of humorous meaning, conceptual transformation, frame, scenario, slot.

УДК 811.111

Волкова Светлана Борисовна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики,

ГБОУ ВО Московской области «Университет «Дубна».

141982, Московская обл., г. Дубна, ул. Университетская, д. 19. Тел.: 8(496)2166093.

E-mail: volkovasvetlana@mail.ru

ИСТОРИЧЕСКИЙ РОМАН КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ «ИСТОРИЯ ГЕНРИ ЭСМОНДА» У.М. ТЕККЕРЕЯ И «БЕЛЫЙ ОТРЯД» А.К. ДОЙЛА)

В статье исторический роман рассматривается как разновидность художественного дискурса, обладающего своими характерными чертами, среди которых выделяются хронотоп, соотношение исторической точности и художественного вымысла, стилизованность и эмоциональная окрашенность текста. Также выделена еще одна дискурсивная составляющая – полемика. Проанализированы два исторических романа XIX века: «История Генри Эсмонда» Уильяма Мейкписа Теккерея и «Белый отряд» Артура Конан Дойла.

Ключевые слова: исторический роман, дискурс, хронотоп, историзмы, полемика.

Введение

С развитием коммуникативного подхода, наряду с текстом появилось понятие «дискурс» (от лат. *discursus* – движение, круговорот; рассуждение, беседа, разговор), которое изначально воспринималось как речевая деятельность и в самом общем виде – это «процесс становления и развития речевой деятельности вместе с результатом и соответствующим социокультурным контекстом» [Владимирова, 2007, с. 2].

На современном этапе понятие «дискурс» широко употребляется и имеет различные интерпретации.

В данной работе мы опираемся на дефиницию дискурса, предложенную Н.Д. Арутюновой: «дискурс (от франц. *discourse* – речь) – связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное, социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [Арутюнова, 1998, с. 136].

Н.Д. Арутюнова расширяет определение дискурса, понимая его как коммуникативное явление с участниками общения и их взаимодействия в различных социальных ситуациях. Некоторые западные лингвисты, а также американская школа, относят дискурс только к устной спонтанной речи, а другие, такие как британский исследователь Джеффри Лич, воспринимают художественный текст как литературный дискурс, учитывая коммуникативную ситуацию, имеющую место в литературе между автором, текстом и читателями [Leech, 2008].

Основная часть

Исследователи обращаются к изучению различных дискурсов, которые отражают речевое общение в разных сферах человеческой деятельности. Можно выделить научный, философский, политический, религиозный, художественный, спортивный и другие дискурсы, каждый из которых имеет свою специфику формирования и функционирования.

Некоторые типы дискурсов могут подразделяться на устный и письменный дискурс, имеющий определенные различия в построении. Общей чертой для всех типов дискурса является то, что дискурс – это коммуникативное событие, так как он предполагает наличие участников общения и их взаимодействие в определенных ситуациях.

При изучении дискурса встает вопрос о его классификации, какие типы и разновидности дискурса существуют. В рамках данного исследования интерес представляет один из типов дискурса, выделенных исследователем В.И. Карасиком – это персональный (личностно-ориентированный) дискурс, в котором говорящий выступает как личность со своим богатым внутренним миром. Персональный дискурс, в свою очередь, подразделяется на две разновидности: бытовое и бытийное общение. Бытовое общение представляет собой разговорную речь, а «бытийное общение преимущественно монологично и представлено произведениями художественной литературы» [Карасик, 2000, с. 5].

Таким образом, в рамках персонального бытийного дискурса выделяется художественный дискурс.

Художественное произведение относится к дискурсу, так как обладает дискурсивными характеристиками – это, прежде всего, речь персонажей произведения. Помимо этого, дискурс представляет собой интерактивную деятельность участников общения, оказание воздействия друг на друга. Художественное произведение предполагает наличие двух участников общения, а именно автора произведения и читателя.

«Художественный текст – это художественный дискурс, который понимается как последовательный предсказуемо-непредсказуемый процесс взаимодействия текста и реального читателя, учитывающего либо нарушающего «указания» автора, привносящего в текст информацию, которая была известна и / или не известна писателю» [Кулибина, 2001].

Художественный дискурс имеет собственные закономерности устройства и функционирования. Чтобы раскрыть всю сущность текста, необходимо рассматривать текст как средство коммуникации.

Художественный текст становится дискурсом только в процессе восприятия данного текста читателем, то есть когда осуществляется последовательный процесс взаимодействия текста и реального читателя.

Художественный дискурс обладает своими универсальными признаками, которые отличают его от других типов дискурса. основополагающими признаками являются участники, хронотоп, цели, ценности, стратегии и жанры. К специфическим чертам относятся антропоцентричность, наличие художественной информации, вымышленность, стилизованность, эмоциональная окрашенность текста [Малетина, 2004].

Для исторического художественного дискурса особую роль играют такие основополагающие признаки, как хронотоп – единство категорий пространства и времени в художественном тексте, соотношение исторической точности и художественного вымысла, стилизованность и эмоциональная окрашенность текста.

Последние два признака проявляются в том, что на лексическом уровне автор использует определенные языковые средства – это, как правило, историзмы, характерные для определенной эпохи и помогающие автору передать дух и нравы описываемого исторического периода, который должен быть узнаваем.

В обоих романах описываемый исторический период точно определен и узнаваем. Артур Конан Дойл взял за основу реальный исторический эпизод 1366 года, когда в Столетней войне наступило затишье и стали возникать «белые отряды» добровольцев и наемников. Продолжая войну на территории Франции, они при этом сыграли решающую роль в борьбе претендентов за испанский престол.

В романе «История Генри Эсмонда» писатель создает широкий исторический фон: воскрешает быт и нравы дворянства конца XVII – начала XVIII вв., изображает жизнь военных, литературную среду того времени. Роман написан в жанре мемуаров, характерном для XVIII в.

Особенностью анализируемых романов является то, что в центре событий стоит вымышленный герой. Исторические же лица занимают в структуре романа второстепенное место, появляются эпизодически, как правило, в решающие для судьбы героя моменты отображаемых в романе событий. Главные герои романа «Белый отряд» – Аллейн Эдриксон (первоначально клерк, послушник, покинувший монастырь, а затем ставший оруженосцем сэра Найджела Лоринга), рыцарь сэр Найджел Лоринг и английский лучник Сэмкин Эйлвард. Исторические персонажи, встречающиеся на страницах романа: Эдуард III (*Edward III*), Эдуард Черный Принц (*Edward, the Black Prince*), Сэр Джон Чандос (*John Chandos*) – известный английский рыцарь и др.

На страницах «Истории Генри Эсмонда» можно встретить немало известных исторических личностей того времени: королева Анна (1702–1714), Джон Черчилль, 1-ый герцог Мальборо – английский военный и государственный деятель, политик и философ Болингброк, Принц Савойский – выдающийся австрийский полководец, известные писатели, литераторы – Аддисон, Стиль и др.

Индивидуальной особенностью языка произведения «Белый отряд» является то, что роман изобилует иноязычными словами, большей частью французскими (*ma belle, mon gar, adieu, mes amis, mon garçon, mon ange, ma foi*), латинскими (*radix malorum, propter argumentum, ergo*), испанскими (*barranca*) и итальянскими (*caro mio, diavolo*) [Немонежная, 2006].

Использование автором иноязычных слов делает стиль произведения богаче, образнее и увлекательнее. С помощью данной лексики Конан Дойл выделил национально-исторические, культурные и языковые особенности своего народа на определенном историческом этапе его развития.

Язык произведения не изобилует архаизмами и историзмами, хотя они и встречаются на страницах романа для передачи духа той эпохи.

«That dress shall therefore be stripped from thee, and thou ...» (Ch. 1)

Thee, thou – pron. pers., уст., поэт. тебя, тебе

Shalt – уст. 2-е л. ед. ч. наст. времени гл. shall

«He is now ready, sire,» he said, “albeit his destrier has travelled many miles this day, ...» (Ch. 24)

Destrier – уст. боевой конь.

«By my troth,» said Chandos with a smile...» (Ch. 18)

Troth – уст., by my troth – честное слово.

Помимо упомянутых основных особенностей исторического дискурса, была выделена еще одна дискурсивная составляющая, а именно полемика автора, скрытая или явная, с читателем, с историками, с писателями-современниками или с литераторами прошедших веков. Оба писателя – и Уильям Теккерей, и Артур Конан Дойл – проявляли особый интерес к истории. И это получило отражение не только в их исторических романах, но и в публицистических изданиях.

В романе «Белый отряд» присутствует скрытая полемика автора с современниками, темой которой является героизм, взгляд на героическое прошлое страны, а также вопрос, кто же должен быть героем настоящего времени. Воссоздавая образ романтического героя прошлых лет, полного патриотизма, верности долга и отваги в лице одного из главных героев – рыцаря Найджела Лоринга, автор противопоставляет его современным дельцам, полным рационализма и стремящимся к наживе.

Хотя внешность рыцаря далека от совершенства – автор изображает Найджела внешне неказистым, невысокого роста, который не сразу внушает доверие вновь прибывшим добровольцам отряда, но своими честными, благородными поступками, храбростью, проявленной на поле боя, он завоевывает уважение и поддержку своих воинов, готовых идти за ним.

На страницах романа «История Генри Эсмонда» присутствует полемика между главным героем – Генри Эсмондом – и создателем поэмы, посвященной победе герцога Мальборо при Бленгейме, – Аддисоном. При этом слышится голос самого автора, который через

главного героя произведения выражает свое критическое отношение, как к самому событию, так и к форме его изображения, которая, как он считает, должна быть реалистической.

Теккерей посвятил встрече и дискуссии между Генри Эсмондом и Джозефом Аддисоном главу «*The famous Mr. Joseph Addison*».

«*No matter what the verses were, and, to say the truth, Mr. Esmond found some of them more than indifferent...*» (Book II, ch. 11)

Генри Эсмонд – участник сражения при Бленгейме – упрекает поэта Аддисона в том, что созданная им поэма не похожа на то, что на самом деле происходило на поле боя: «*You hew out of your polished verses a stately image of smiling victory: I tell you 'tis an uncouth, distorted, savage idol; hideous, bloody, and barbarous... You great poets should show it as it is – ugly and horrible...*» (ibid.)

Аддисон противопоставляет правде жизни каноны искусства, которому «не пристало грязнить руки ужасами войны»: «*In our polished days and according to the rules of art, 'tis impossible that the Muse should depict tortures or begrime her hands with the horrors of war*» (ibid.)

На замечание Генри Эсмонда, устами которого говорит Теккерей, о том, что герои есть и среди обыкновенных людей, а не только среди прославленных высших чинов, Аддисон отвечает, что искусство интересуется только прославленными героями: «*... and the Muse can't occupy herself with any gentleman under the rank of a field officer*» (ibid.)

Помимо полемики с известным литератором Джозефом Аддисоном, на страницах романа присутствует и внутренняя полемика с историками XIX в. – Маколеем и Карлейлем. Так как Теккерей критически относился к современной действительности, он не разделял мнение Маколея, считавшего, что «английская история последние 160 лет есть по преимуществу история физического, нравственного и умственного усовершенствования» [цит. по Сарухаян, 1989, с. 464]. Что касается Карлейля, его понимание истории – это биография великих людей и почитание героев [ibid.].

У.М. Теккерей также не принимал эту позицию, находя героические черты не у королей, а у обыкновенных людей (каким и представлен герой романа – Генри Эсмонд). Исторические же лица изображены автором как обыкновенные люди, со своими достоинствами и недостатками.

«*I have seen in his very old age and decrepitude the old French King Lewis the Fourteenth, the type and model of kinghood...; and divested of poetry, this was but a little wrinkled old man, pock-marked, and with a great periwig and red heels to make him look tall...*» (Book 1, preface).

Заключение

Таким образом, в результате изучения исторических романов и обращения к биографии авторов, были выделены несколько признаков, отличающих данный вид дискурса от других, а именно временно-пространственные характеристики, иноязычные вкрапления, наличие историзмов, а также полемическая составляющая, имеющая огромное значение для исторического дискурса.

Список литературы

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. Москва: Языки русской культуры, 1998. 896 с.
2. Владимирова Т.Е. Национально-культурное своеобразие русского межличностного дискурса // Научный вестник МГТУ ГА № 116, 2007. С. 1–6.
3. Волкова С.Б. Полемика в историческом художественном дискурсе LATEUM 2013 // Преподавание английского языка и лингвистики сегодня: новые стратегии и удачные решения: Материалы XI международной конференции Лингвистической ассоциации преподавателей английского языка МГУ имени М.В. Ломоносова / Отв. ред. О.В. Александрова. Ред. Е.В. Михайловская, И.Н. Фомина, В.В. Хуринов. Москва: МАКС Пресс, 2013. С. 117–121.
4. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5–20.

5. Кулибина Н.В. Художественный дискурс как актуализация художественного текста в сознании читателя // Мир русского слова. 2001. № 1. URL: www.gramota.ru/mirrs.html?problem03.htm[1 апреля 2010 г.] (дата обращения: 12.11.2017).
6. Малетина О.А. Лингвостилистические особенности портрета как жанра художественного дискурса: на материале произведений Т. Драйзера. Автореф...к. филол. н. Волгоград, 2004. 24 с.
7. Немонежная В.Ю. Иноязычные вкрапления в художественном тексте как переводческая проблема: на материале русских переводов произведений А. Конан Дойла на историческую тематику. Дисс. ... к. филол. н. Москва, 2006. 155 с.
8. Саруханян А.П. Исторический роман У.М. Теккерея / Послесловие. Москва: Правда, 1989. С. 461–471.
9. Leech G. *Language in Literature: Style and Foregrounding*. Pearson Education Limited, 2008. 222 p.
10. Sir Arthur Conan Doyle *The White Company*. New York: Barnes & Noble Books, 2005. 414 p.
11. Thackeray W.M. *The History of Henry Esmond, Esq. a Colonel in the Service of Her Majesty Queen Anne Written by Himself*. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1954. 595 p.

Volkova S.B.

*Ph.D. (Philology), Assistant Professor, Linguistics Department,
Dubna State University*

HISTORICAL NOVEL AS A TYPE OF HISTORICAL DISCOURSE

In the present article the historical novel is considered as a type of discourse having its own specific features such as chronotope, correlation between historical accuracy and imagination, stylization and emotional colouring. One more discourse element has been pointed out that is polemic. Two historical novels of the 19th century have been analyzed: «The History of Henry Esmond» by William Makepeace Thackeray and «The White Company» by Arthur Conan Doyle.

Keywords: historical novel, discourse, chronotope, historicisms, polemic.

УДК 81'42

Клочко Константин Александрович

Кандидат филологических наук, доцент,

и.о. заведующего кафедрой английского языка и межкультурной коммуникации,

Пермский государственный национальный исследовательский университет.

614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8 (342) 2396247.

E-mail: konstklochko@gmail.com

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДТЕКСТА И ИНТЕРТЕКСТА В СТРУКТУРЕ СОВРЕМЕННОГО МЕДИАТЕКСТА

В статье рассматриваются некоторые вопросы семантики современного медиатекста, в частности, особенности использования подтекста и интертекста в его структуре. Под современным медиатекстом понимается именно поликодовый текст. Его структура очень часто соответствует схеме «топик-комментарий», при помощи которой автору текста удобно давать явную или неявную ссылку на внешний текст относительно содержащейся в нем информации. Подобная языковая и семиотическая игра в столь широком масштабе становится возможна в том числе за счет современных технических средств.

Ключевые слова: медиатекст, поликодовый текст, подтекст, интертекст, топик, комментарий.

Введение

Семантика текста, как известно, складывается из нескольких компонентов: это содержательная сторона высказываний, составляющих текст, а также подтекст и интертекст. Данным компонентам семантики текста посвящено достаточно много работ, однако большинство из них посвящены художественному тексту. Между тем, понятие текста в последнее время стремительно меняется. Если раньше под этим словом подразумевался письменный монологический текст, то в наши дни термин «текст» все больше меняет свое значение. Так, с ростом социальных сетей и доступного Интернета появились, распространились и закрепились такие понятия как «поликодовый текст», «медиатекст» и др. При этом определения текста применительно к языкознанию («последовательность вербальных знаков») и семиотике («осмысленная последовательность любых знаков, любая форма коммуникации, в т. ч. обряд, танец, ритуал и т. п.») [Словарь лингвистических терминов] под влиянием указанных факторов во многом смешались, и в качестве нового, не до конца исследованного объекта выступает поликодовый текст, который получает широкое распространение в современных медиа. Мы будем употреблять именно этот термин, поскольку он шире понятия СМИ; медиа – это и СМИ, и материалы социальных сетей, и мобильных приложений, и онлайн-сервисов (в т.ч. образовательных – coggle.it, linoit.com и т. д.). Поэтому здесь и далее термин «медиатекст» будет подразумевать поликодовость как сочетание элементов различных семиотических систем в одном тексте – визуальной, звуковой, видео, вербальной. По словам Г.Я. Засурского, «медиатекст в каком-то смысле больше, чем текст» (цит. по [Фаткуллина, Хабилов, 2015]).

Основная часть

Однако сохраняются ли при этом в медиатексте подтекст и интертекст в той же функции, что и в вербальном тексте, если медиатекст подразумевает поликодовость? Исследователи отмечают, что «интерпретация текста ... это раскрытие его смысла или смыслов, выраженных в совокупности языковых знаков» [Морозкина, Насанбаева, 2013, с. 86]. Однако данный

тезис справедлив больше для художественного текста, который в абсолютном большинстве случаев поликодовым не является. В поликодовом же медиатексте, как отмечает Н.А. Кузьмина, «специфика медиадискурса связана более с прецедентностью, чем с интертекстуальностью». Прецедентные знаки, по Н.А. Кузьминой, преходящи и, в отличие от вневременных текстов культуры, составляющих интертекстуальные знаки, «обречены на забвение». При этом прецедентные тексты – это «сильные тексты, вступающие в резонанс с читателем и рождающие новые метатексты, то есть вторичные речевые произведения разного стиля и жанра» [Кузьмина, 2011].

Следует отметить, что модель создания современного медиатекста достаточно проста и строится по принципу «топик-комментарий», подобно двухкомпонентному высказыванию типа *Городу – порядок!* [Клочко, 2017, 2017а]. В подобной структуре говорящий «объявляет топик», а затем уже «нечто сообщает о нем» [Лайонз, 1978, с. 356]. В большинстве современных медиатекстов подобный принцип реализуется согласно данной схеме. Во многих жанрах медиатекста известному образу (топик) приписывается некий признак (комментарий) в форме фразы, слова, цитаты и т. д. В ряде случаев – наоборот, новости (топику) приписывается некий известный образ, выступающий в роли комментария. Стоит сказать, что подобная форма и стиль общения проникают из Интернета и в оффлайн коммуникацию (особенно в молодежную среду).

Таким образом, многие образцы современного медиатекста сочетают в себе три компонента: 1) формальный (механизм реализации в высказывании предикации по схеме «топик-комментарий»); 2) семантический (моделирование общего значения высказывания за счет собственной семантики компонентов); 3) прагматический (достижение определенной коммуникативной цели текста).

Второй и третий компоненты оказываются взаимосвязаны, поскольку составляющие подобный текст элементы оказываются вышеупомянутыми «сильными» текстами, которые за счет собственной прецедентности модулируют общее значение всего текста за счет отсылки к другим текстам (интертекстуальности), в том числе неявной; а также собственного двойственного значения (подтекста).

Н.А. Кузьмина отмечает, что «интертекстуальность в современном медиатексте воспринимается скорее как коммуникативная помеха, коммуникативная аномалия текста и не интерпретируется в полном объеме потребителем СМИ» [Кузьмина, 2011]. Между тем, в той же статье упоминаются термины «интериконичность» (отсылка к визуальным образам) и «интердискурсивность» (отсылка к моделям построения текста), что подразумевает широкое использование подобных средств (*а значит и их востребованность – К.К.*) в современной массовой и межличностной коммуникации. В.Е. Чернявская называет феномен интериконичности визуализированной интертекстуальностью [Чернявская, 2008, с. 227]. Она пишет, что «и автор текста, и читатель разделяют знание об общих ментальных принципах, типологических моделях текстопроизводства или культурных кодах» [Чернявская, 2008, с. 229].

Критически по отношению к новой медиареальности настроен В.В. Миронов, полагающий что в интегративной культуре, пришедшей на смену локальным, смешиваются понятия высокого и низкого, происходит «общение ради общения. Общение без насыщения смыслами. Гипотетически это общение со своим зеркальным отображением, но по заданным стереотипам коммуникации» [Миронов, 2003, эл. рес.]. При этом Н.А. Кузьмина не отрицает факта, что подобные тексты являются текстами влияния [Кузьмина, 2011].

Вне зависимости от этической и эстетической оценки содержания, следует признать, что механизм выражения скрытых значений в современном медиатексте строится на интертекстуальности во всех ее формах в гораздо большей степени, чем в вербальных текстах именно за счет сильной семантической составляющей – медиа компонента поликодового текста, включающего и графические, и аудио, и видеоэлементы. Сама форма подобного текста подразумевает более явную, более однозначную аллюзию в связи с

графической / аудио / видео репрезентацией образа. Чаще всего, что не удивительно, это популярные образы, Интернет-мемы, персонажи сериалов, объекты поп-культуры и т. д.

Например, в новостных пабликах сети «ВКонтакте» почти все записи сопровождаются графическим элементом, иллюстрирующим возможное отношение к новости при помощи отсылки к образам популярной культуры. Так, запись паблика «Пермь Активная» «В пресс-службе центрального военного округа опровергли взаимосвязь полетов военных самолетов и хлопков, напугавших пермяков пару дней назад. Что же тогда это могло быть?» сопровождается, в соответствии с вышеуказанной схемой «топик-комментарий», изображением персонажа по имени Фрай из мультсериала «Футурама». Этот графический элемент за счет отсылки к образу персонажа призван, по всей видимости, усилить эффект от вербального компонента медиатекста, а также добавлять известную долю иронии к данному материалу.

Точно так же новость «В Перми пройдет благотворительный фестиваль для детей, оставшихся без попечения родителей. Они смогут познакомиться с кухней Пермского края и подготовиться к самостоятельной жизни. Полезное дело!» проиллюстрирована кадром из аниме-фильма «Унесенные призраками» Хаяо Миядзаки с изображением Безликого Бога Каонаси за столом, заставленном огромным количеством блюд. Человеку, не знающему, в чем тут дело, данный «комментарий» покажется просто иллюстрацией; знакомому же с данным фильмом откроются дополнительные смыслы.

Как отмечал Х.Г. Гадамер, «когда несказанное совмещается со сказанным, все высказывание становится понятным» [Гадамер, 1988]. В данном случае также присутствует ирония, или, скорее пост-ирония, состояние, в котором, как пишет философ К. Мартынов, «границы серьезности и иронии оказываются размытыми». Здесь намеренно допускается двусмысленность; «игра состоит в том, чтобы заставить вас сомневаться: он это серьезно или нет?» [Мартынов, эл. рес.]. В этом смысле практически все медиатексты как по своей структуре, так и содержанию, включены в семиотическую игру с реципиентом, который, учитывая современные технические возможности, может вступать в прямой диалог с автором того или иного текста.

В настоящей статье мы вели речь в основном о поликодовых медиатекстах, сочетающих в себе как вербальные, так и невербальные элементы. В них структура «топик-комментарий» явно, в т.ч. за счет графических компонентов, указывает на элемент интертекста (чаще всего, комментарий), несущий целый комплекс ассоциаций и коннотаций. Но языковая и семиотическая игра используется и в монокодовом тексте. И современная медиасреда этому имплицитно способствует. Это объясняется, во-первых, тенденциями развития общества и культуры, а, во-вторых, доступностью информации онлайн, которую автору раньше было проще «шифровать». Например, заметка о выборах в «Новой газете» (№ 14 от 9.02.18) озаглавлена «Все идет по ЦИК» и имеет явную отсылку к известной песне «Все идет по плану».

Маркером такой отсылки является некая стилистическая несогласованность, шероховатость фразы. Читатель, почувствовавший аллюзию, но не знакомый с источником, может начать вписывать начало фразы в строке поиска в браузере или поисковой системе и легко выйдет на исходный текст, на который и намекает игра слов в заголовке заметки. С каким смыслом автор связал название данной песни и тему выборов, остается догадываться читателю.

Заключение

Таким образом, подтекст и интертекст в современном медиатексте, как и в вербальном тексте, также присутствуют, но могут использоваться шире, поскольку поликодовость, понимаемая как неременный атрибут медиатекста, предполагает оперирование визуальными образами, которые быстрее «опознаются» реципиентами. Это по большей части растиражированные образы, прижившиеся в популярной культуре. Значительная часть

из медиатекстов строится по принципу «топик-комментарий». Вопрос об эстетической и культурной оценке данной ситуации остается открытым, однако неоспорим факт, что, благодаря технологиям, сфера языковых и семиотических игр в сфере медиа становятся все более обширной. Ее осмысление является актуальной задачей, поскольку подобные явления и факты прямо или косвенно связаны с использованием языка.

Список литературы

1. Гадамер Х.Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики. Москва: Прогресс, 1988. 699 с.
2. Клочко К.А. Поликодовый текст: грамматический подход // Актуальные вопросы филологии и переводоведения в свете современных исследований. Чебоксары: Изд-во «Чувашский государственный педагогический университет», 2017. С. 187–191.
3. Клочко К.А. О реализации структуры «топик – комментарий» в поликодовом тексте // Евразийский гуманитарный журнал. № 2, 2017. Пермь: Изд-во «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2017а. С. 67–74.
4. Кузьмина Н.А. Интертекстуальность и прецедентность как базовые когнитивные категории медиадискурса // Медиастилистика, №1. 2011 г. URL: <http://www.mediascope.ru/node/755> (дата обращения: 26.02.2018).
5. Лайонз Дж. Введение в теоретическую лингвистику. Москва: Прогресс, 1978. 542 с.
6. Мартынов К. «Пост-ирония» // The Question. URL: <https://thequestion.ru/questions/19960/chtotakoe-postironiya> (дата обращения: 26.02.2018).
7. Миронов В.В. Средства массовой коммуникации как зеркало поп-культуры // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования, 2003. С. 237–258. URL: <http://evartist.narod.ru/text12/14.htm> (дата обращения: 26.02.2018).
8. Морозкина Е.А., Насанбаева Э.Р. Смысловая интерпретация текста в герменевтической модели перевода // Вестник Башкирского университета, 2013, Т. 18, № 1. С. 86–87.
9. Фаткуллина Ф.Г., Хабиров Р.Р. Медиатекст в современном коммуникативном пространстве // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1 (часть 1). URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18258> (дата обращения: 26.02.2018).
10. Чернявская В.Е. Лингвистика текста: Поликодовость, интертекстуальность, интердискурсивность. Москва: Директ-Медиа, 2014. 267 с.
11. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.

Klochko C. A.

Ph.D. (Philology), the English Language and International Communication Department, Perm State University

SOME PECULIARITIES OF SUBTEXT AND INTERTEXT IN THE STRUCTURE OF MODERN MEDIATEXT

The article deals with some issues of the meaning in modern mediatexts in particular the peculiarities of the use of subtext and intertext in its structure. Modern mediatext is seen as polycode text. Its structure often coincides with the 'topic-commentary' scheme which is suitable for giving an intertextual link (clear or disguised) to some other text. A linguistic and semiotic game of this kind in such a scale is possible due to modern technical means (devices).

Keywords: mediatext, polycode text, subtext, intertext, topic, commentary.

ЛИНГВОДИДАКТИКА

УДК 821.111-3

Филиппова Анастасия Анатольевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел. 8(342)2396477.
E-mail: flore2004@list.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)2396477.
E-mail: mishlanovas@mail.ru

Заседателева Марина Геннадьевна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку,
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.
454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, д. 69. Тел. 8(342)2396477.
E-mail: zassedateleva@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ТИПОЛОГИЯ, ХАРАКТЕРИСТИКА, ПРОЕКТИРОВАНИЕ

В статье рассмотрены методологические основы системно-деятельностного подхода к преподаванию иностранных языков, инновационные технологии обучения, применяемые в проектировании современного урока иностранного языка, представлено учебное пособие для будущих педагогов, в котором реализованы требования новых образовательных стандартов.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, типология уроков, компетенция, нетрадиционные формы уроков, технологическая карта урока.

Введение

Система образования, находящаяся под непрерывным влиянием экономических, политических и социальных факторов, продолжает претерпевать существенные изменения. В качестве современного подхода в образовании рассматривается системно-деятельностный, в рамках которого учитываются личностные качества учащегося, его цели, творческая инициатива, самостоятельность. Основным результатом, планируемым при системно-деятельностном подходе, рассматривается «развитие личности обучающегося на основе универсальных учебных действий познания и освоения мира, признание решающей роли содержания образования и способов организации образовательной деятельности и учебного сотрудничества в достижении целей личностного и социального развития обучающихся» [Мишланова, Заседателева, 2013, с. 30].

Основная часть

В методике преподавания иностранных языков согласно системно-деятельностному подходу также появляются существенные изменения, а именно, предлагаются новые технологии обучения и формы нетрадиционных уроков. Согласно современному подходу в преподавании иностранных языков наиболее актуальными становятся следующие технологии: информационно-коммуникационные, технология развития критического

мышления, проектная технология, технология проблемного обучения, модульная технология, технология мастерских, кейс-технология. Наряду с традиционными типами уроков преподавателями применяются нетрадиционные формы занятий, к которым могут относиться урок-спектакль, урок-конференция, урок-игра, урок-соревнование и другие [Рець, 2016]. При данных формах уроков реализуются основные требования, предъявляемые к урокам в условиях современного подхода к обучению иностранным языкам, а именно: преобразующий характер деятельности обучающихся (наблюдение, сравнение, формулирование выводов, выяснение закономерностей); интенсивная самостоятельная деятельность обучающихся; коллективный поиск; создание педагогических ситуаций общения на уроке, позволяющих каждому ученику проявлять инициативу, самостоятельность, избирательность в способах работы; гибкая структура урока, проявляющаяся в разнообразных формах и методах организации учебной деятельности, позволяющих раскрыть субъективный опыт обучающихся [ФГОС, 2013]. Меняется и роль преподавателя в условиях учебной автономии при обучении иностранному языку. В задачи учителя входит научить учащихся различным учебным стратегиям, их осознанному выбору [Кашенкова, 2016, с. 10]. Одной из важных отличительных особенностей современного урока является то, что «учитель и обучающиеся в равной мере понимают цели совместной деятельности и осознанно стремятся к достижению запланированных результатов» [Ариян, 2016, с. 15].

Студентам, обучающимся на факультете иностранных языков по направлению «Педагогическое образование», то есть будущим педагогам, крайне необходимо быть в курсе новых тенденций и технологий в области методики преподавания иностранных языков. Именно поэтому нами было подготовлено учебное пособие по методике преподавания иностранных языков «Методика обучения второго иностранного языка», включающее в себя характеристику современного урока, новые типы уроков и способы их организации в рамках системно-деятельностного подхода.

Пособие состоит из четырех глав, глоссария, контрольных вопросов к главам и приложения. Первая глава «Системно-деятельностный подход при изучении иностранных языков» посвящена описанию современного подхода, первоначально получившего название компетентностного подхода, его этапам формирования и характеристике. В данной главе раскрывается суть монографии «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка», разработанной Советом Европы. В ней также дается комплексное описание системы компетенций, которые должны явиться результатом полноценного овладения иностранным языком, а также раскрываются уровни владения языком и приводятся таблицы, шкалы, позволяющие учащемуся самостоятельно определять свой уровень владения языком. Вторая глава «Особенности формирования лингвистического компонента коммуникативной компетенции на занятиях по второму иностранному языку» включает в себя методические основы по обучению произношению, лексике и грамматике и различные варианты упражнений на формирование лексических, фонетических и грамматических навыков. Третья глава «Особенности обучения основным видам речевой деятельности на занятиях по второму иностранному языку» представляет собой методические основы, рекомендации по обучению аудированию, чтению, письму и монологической и диалогической речи, а также различные варианты упражнений на развитие умений чтения, письма, аудирования и говорения. В четвертой главе «Особенности организации и планирования современного урока и внеурочной деятельности по второму иностранному языку» описываются современные технологии обучения иностранному языку, демонстрируются основные черты современного урока, представляется типологизация традиционных и нетрадиционных типов урока, даётся план составления технологической карты урока, а также предлагаются варианты планирования внеурочной деятельности.

Особо значимым материалом в пособии, на наш взгляд, является новая типологизация нетрадиционных уроков. При этом она представлена в сравнении с типологизацией традиционных типов уроков. Среди традиционных типов уроков могут быть выделены

следующие: урок формирования навыков, урок совершенствования навыков, урок развития умений, комплексный межтематический урок иностранного языка.

Как известно, целью обучения иностранным языкам в рамках современного подхода является вторичная языковая личность, способная к межкультурной коммуникации [Гальскова, Гез, 2004, с. 65]. Главная методическая цель урока при системно-деятельностном обучении заключается в создании условий для проявления познавательной активности учеников. Согласно современному подходу обучения уроки деятельностной направленности по целеполаганию можно распределить на четыре группы: уроки «открытия» нового знания; уроки отработки умений и рефлексии; уроки общеметодологической направленности; уроки развивающего контроля.

В рамках урока «открытия» нового знания у учащихся формируются умения реализации новых способов действия. Суть урока-рефлексии заключается в закреплении и при необходимости коррекции изученных способов действий – понятий, алгоритмов и т. д. Деятельностная цель такого урока заключается в формировании у учащихся деятельностных способностей и способностей к структурированию и систематизации изучаемого предметного содержания, формирование способности учащихся к новому способу действия, связанному с построением структуры изученных понятий и алгоритмов. Целью уроков общеметодологической направленности рассматривается построение методов, связывающих изученные понятия в единую систему. Уроки развивающего контроля проводятся в завершение изучения крупных разделов курса, предполагают написание контрольной работы и ее рефлексивный анализ [ФГОС, 2013].

Что касается планирования урока, то в рамках системно-деятельностного подхода всё чаще используется не план-конспект, а технологическая карта урока. Технологическая карта урока представляет собой своего рода таблицу, где указываются предметные, метапредметные и личностные умения (универсальные учебные действия), которые планируются в качестве результатов на том или ином этапе урока.

Технологическая карта включает в себя название темы с указанием часов на её изучение; цель освоения учебного содержания; планируемые результаты; метапредметные связи и организацию пространства (формы работы и ресурсы); основные понятия темы; технологию изучения указанной темы (на каждом этапе работы определяется цель и прогнозируемый результат, даются практические задания на отработку материала и диагностические задания на проверку его понимания и усвоения); контрольное задание на проверку достижения планируемых результатов.

Пособие включает в себя также глоссарий, который охватывает термины, входящие в понятийно-категориальный аппарат методики преподавания иностранных языков в рамках системно-деятельностного подхода. Помимо этого в пособии сформулированы списки вопросов к представленным главам и тестовые задания, что может рассматриваться в качестве отличной возможности для самостоятельной работы студентов, а именно, самопроверки усвоенного материала и рефлексии.

Важной составной частью пособия являются приложения, в которых представлены комплексы заданий по формированию навыков говорения и письма на основе аутентичного текста, различные задания по работе с самими аутентичными текстами, пример разработки технологической карты урока, варианты разработок внеклассных мероприятий по теме праздников Германии.

Заключение

В заключение отметим, что при проектировании современного урока иностранного необходимо учитывать теоретико-методологические основы системно-деятельностного подхода и активно применять инновационные технологии обучения. Современный урок иностранного языка отличается гибкостью, различными методами преподавания. При этом преподаватель способствует познавательной активности учащихся, помогает раскрыться их

личностному потенциалу и возможностям, то есть выступает в роли консультанта и советчика, а учащиеся принимают активное участие в выборе формы проведения урока и его реализации. Они открывают новое, анализируют, сравнивают, делают выводы, выбирают пути решения для поставленной проблемы, проводят самооценку своей деятельности и действий других учащихся, формируют будущие цели. Активно используются групповые работы, что, несомненно, способствует сплочению коллектива, а значит созданию более дружественной атмосферы урока, позволяет помогать более слабым учащимся, способствует развитию личностного интереса всех членов группы, а также формированию чувства ответственности и уверенности в успехе.

Список литературы

1. Ариян М.А. Планирование урока иностранного языка в контексте требований ФГОС общего образования // Иностранные языки в школе. 2016. № 6. С. 14–20.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. Москва: «Академия», 2004. 336 с.
3. Кашенкова И.С. Роль преподавателя в условиях учебной автономии при обучению иностранному языку // Иностранные языки в школе. 2016. № 1. С. 9–13.
4. Мишланова С.Л., Заседателева М.Г. Методика и технология профессиональной деятельности: системно-деятельностный подход при изучении иностранных языков. Учебное пособие. Пермь: Изд-во «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2013. 111 с.
5. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка / Московский гос. линг. ун-т / Департамент по языковой политике. Страсбург, 2003. 256 с.
6. ФГОС. Настольная книга учителя. Учебно-методическое пособие / В.И. Громова, Т.Ю. Сторожева. Саратов, 2013. 120 с.
7. Рець М.С. Современный урок иностранного языка в условиях реализации ФГОС // Молодой ученый. 2016. № 17.1. С. 46–50. URL: <http://moluch.ru/archive/121/33516/> (дата обращения: 26.02.2018).

Filippova A.A.

Ph.D. (Philology), Linguodidactics Department, Perm State University

Mishlanova S.L.

Grand Ph.D. (Philology), Linguodidactics Department, Perm State University

Zasedateleva M.G.

Ph.D. (Philology), Department of the German Language and the German Language Teaching Methodology, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University

MODERN L2 LESSON: TYPOLOGY, CHARACTERISTIC, PLANNING

The article deals with the methodological bases of system-activity approach to teaching foreign languages, the innovative technologies of teaching used in planning a lesson of a foreign language. The text-book for future teachers including requirements of new educational standards is presented.

Keywords: system-activity approach, typology of lessons, competence, nonconventional forms of lessons, flow chart of a lesson.

УДК 81'243

Абрамова Виктория Сергеевна

Кандидат филологических наук,
старший преподаватель кафедры английского языка и межкультурной коммуникации,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(432)2396247.
E-mail: abramovavictoria@yandex.ru

**АУТЕНТИЧНЫЙ ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ФИЛЬМ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Раскрывается важность использования художественных фильмов для повышения мотивации студентов неязыковых специальностей на занятиях по английскому языку в профессиональной сфере деятельности. На примере работы с американской кинокартиной Милоша Формана «One Flew Over The Cuckoo's Nest» предлагаются методические рекомендации по использованию художественных фильмов на занятиях по языку специальности, описываются этапы работы с фильмом и отмечаются коммуникативно-речевые умения, которые развиваются в процессе работы.

Ключевые слова: иностранный язык для специальных целей, художественный фильм, аутентичные материалы, повышение мотивации, неязыковой вуз.

Введение

Профессионально-ориентированное изучение иностранного языка на неязыковых факультетах вуза имеет огромное значение. «Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности» [Образцов, Иванова, 2005, с. 3]. Цель такого обучения – формирование компетентности, позволяющей студентам вести свободное общение на профессиональные темы, общаться с зарубежными коллегами, заниматься научной работой на основе иноязычных источников, принимать участие в конференциях, публиковать статьи на иностранном языке, а также пройти повышение квалификации и обучаться по специальности в зарубежных вузах.

Основная часть

Одной из проблем методики преподавания иностранных языков для профессиональных целей является отбор материала, который поможет эффективно решить определенные методические задачи и сформировать у студентов умения и навыки, необходимые для работы и учёбы на иностранном языке. С вопросом профессиональной направленности содержания обучения также тесно связано использование межпредметных связей на занятиях. Одним из возможных решений перечисленных выше проблем может стать, на наш взгляд, использование аутентичных художественных фильмов на иностранном языке. «Аутентичные видеоматериалы помогают формировать социокультурную компетенцию учащегося, способствуют запоминанию материала, сопутствуют эмоциональной оценке, позволяют разнообразить учебную деятельность с помощью зрительной и слуховой опоры» [Носкова, Воложанина, 2016, с. 70]. В данной статье представлены наработки по использованию художественного фильма в обучении студентов неязыковых факультетов профессиональному английскому языку.

К созданию материалов натолкнуло следующее обстоятельство. В группе наших студентов, изучающих дисциплину по выбору «Иностранный язык в профессиональной сфере деятельности (английский)» оказались студенты разных направлений подготовки, а

именно: психологи, клинические психологи, философы и филологи. После опроса на первом занятии определились цели обучающихся: изучение языка специальности, участие в дискуссии на научные, профессиональные и социокультурные темы, чтение оригинальных текстов по специальности, перевод профессиональных текстов и многие другие. Встал вопрос о том, как совместить разные направления и какие разработать задания, чтобы вызвать профессиональный интерес как психологов, так и философов и филологов.

Было принято решение использовать американский художественный фильм-драму «One Flew Over The Cuckoo's Nest» (в русском переводе – «Пролетая над гнездом кукушки» (1975)) кинорежиссёра Милоша Формана. Фильм, представляющий собой экранизацию одноименного романа Кена Кизи, повествует о жизни в психиатрической клинике 1960-х гг. и затрагивает такие проблемы, как человек и система, закон и порядок, свобода и необходимость, безумие и многие др. Выбор кинокартины определяется не только её известностью, важностью поставленных вопросов, но и наличием в ней полезного для студентов-гуманитариев лексического и грамматического материала. Данный фильм можно с успехом использовать при обучении профессиональному английскому языку для решения определённых учебных задач.

Рассмотрим возможности данного фильма в обучении профессиональному иностранному языку. Отметим, что работа с выбранным художественным фильмом рассчитана на студентов, владеющих языком на уровне не ниже среднего. Всего работа с видеоматериалом продолжалась 6 занятий и выстраивалась в три этапа: подготовительный, демонстрационный и последемонстрационный. Опишем каждый этап подробнее.

Подготовительный этап (Before you watch) – это этап психологической подготовки обучающихся к восприятию звучащей речи. Задачи профессионального общения «на данном этапе – раскрыть потенциал профессиональных знаний студентов, имеющих иноязычных профессионально-ориентированных речевых и дискурсивных умений, социокультурных знаний и умений; предвосхитить основные моменты содержания видеофильма; вызвать интерес к просмотру фильма и иноязычному общению после фильма» [Дементьева, 2016, с. 143]. Перед просмотром видеоматериала преподавателю важно снять лексические и грамматические трудности, связанные с пониманием речи носителей языка. Учащимся было дано задание в парах составить словарь терминов по специальности. Так, психологи сделали список слов и сочетаний, связанных с психологическими проблемами, и перевели их на родной язык; филологи обратились к лексике, описывающей художественные образы и структуру художественного текста; философы выписали понятия, связанные с внутренним миром человека и сущностью жизни. Данное задание способствует включению студентов в поисковую деятельность и развивает их самостоятельность и творческую активность. Списки слов выкладывались обучающимися в группе V Kontakte, которая была специально создана для обмена информацией и материалами по курсу. Как следствие, до просмотра фильма каждый студент мог познакомиться с профессиональными словами не только по своей специальности, но и по специальности одногруппников.

Демонстрационный (While you watch) этап включает упражнения, выполняемые во время просмотра фильма. Эти виды заданий направлены на извлечение интересующей нас информации. Фильм на английском языке без субтитров продолжительностью 133 минуты можно показать на занятии или попросить студентов сделать это дома самостоятельно. Перед просмотром фильма студентам было предложено познакомиться с содержанием видеотекста:

«One Flew Over the Cuckoo's Nest is a 1975 American drama film directed by Miloš Forman. It is based on the 1962 novel of the same name by Ken Kesey. The movie stars Jack Nicholson, who plays Randle McMurphy, a prisoner who is transferred from prison to a mental institution for evaluation. Although he does not show any signs of mental illness, he hopes to avoid hard labour and serve the rest of his sentence in a more relaxed hospital environment. However, he comes up

against the super-tough nurse Mildred Ratched. She humiliates patients and forces them into a mindnumbing, boring daily routine to keep the patients calm and quiet. The movie is about the battle of wits between McMurphy and the nurse.

The film was only the second to win all five major Academy Awards (Best Picture, Actor in Lead Role, Actress in Lead Role, Director, and Screenplay). It received generally positive reviews from critics. One claimed that “*One Flew Over the Cuckoo's Nest* is a film so good in so many of its parts that there's a temptation to forgive it when it goes wrong”. The film is considered to be one of the greatest American films. In 1993, the United States Library of Congress said it was “culturally, historically, or aesthetically significant”. The film was shown in Swedish cinemas for nearly 11 years – between 1976 and 1987 – which is a record. When Miloš Forman learned that, he said, “I'm absolutely thrilled by that...It's wonderful”».

Также учащимся давались вопросы для более осмысленного просмотра фильма. Среди них: What is the movie about? What is the main conflict in «*One Flew over the Cuckoo's Nest*»? What psychiatric problems (if any) do the inmates have? Describe Billy Bibbit. Describe R.P. McMurphy. Is McMurphy really mentally ill? Describe nurse Mildred Ratched. What is her therapy like? Describe the treatments that the hospital uses. How was mental illness treated back in the 1960s? What are the main devices and techniques (e.g., tone, irony, mood, allusion, diction, dialogue, symbolism, point of view, style) used in the movie?

Последемонстрационный этап (After you watch) включает упражнения, направленные на проверку понимания студентами содержания просмотренного фильма. К этому виду упражнений относятся: пересказ сюжета; коллективное обсуждение проблем фильма; пересказ, описание видеотекста; отбор информации с определенной целью и её анализ; проектные задания (доклады, презентации и т. д.). Так, в качестве домашнего задания студенты должны были написать рецензию на фильм. Предварительно учащимся выдаются инструкции по созданию текста отзыва и вопросы, которые необходимо в нём затронуть:

A review can have three parts: a) a summary or description of the work under review with a general statement of the reviewer's opinion about the work; b) an evaluation of specific elements (for a movie, the elements include, among others, plot, script, acting, directing, camera work, scenery and costumes, and special effects); c) a conclusion that recommends the reader experience the work of art or not.

Следующее занятие посвящено коллективному обсуждению ранее выданных вопросов и отработке изученной профессиональной лексики. Как мы видим, художественный фильм служит стимулом для дискуссий на темы, связанные с профессиональной деятельностью и научной работой, а также бытовыми и общественно-политическими вопросами. «В данном случае иноязычное речевое общение выступает не как самоцель, а как средство профессионального межкультурного диалога, направленного на поиск путей разрешения <...> проблемы» [Дементьева, 2016, с. 141].

В качестве домашнего задания на последнее занятие по фильму студенты готовили презентации PowerPoint. Данная форма работы вызывает у учащихся особенный интерес, поскольку мотивирует общение на иностранном языке, позволяет сформировать собственную точку зрения на различные актуальные проблемы, способствует развитию познавательной деятельности и помогает проявить интеллектуально-творческую активность и индивидуальность. Так, студенты-филологи получили задание прочитать одноимённый роман Кена Кизи в оригинале, выбрать литературного героя и сопоставить, как образ выбранного ими героя представлен в книге и фильме. Психологи читали статьи на английском языке о психических расстройствах и анализировали, как данные расстройства проявляются у героев фильма. Философы работали над включением событий, описанных в фильме, в философский и исторический контекст. Приведем пример задания для психологов: «Select and research a mental disorder, its causes, symptoms, and treatments. Possible disorders to research include the following: Clinical depression, Manic depression (Bipolar disorder), Schizophrenia, Obsessive-compulsive disorder, Multiple personalities disorder. Pick one of the

characters from the movie that may represent the disorder. Compare today's treatments to those presented in *One Flew over the Cuckoo's Nest*. Present your findings orally and use visual aids in your presentation». Представлению результатов поисковой и исследовательской деятельности посвящено отдельное занятие, которое проходит в форме конференции, где выступление каждого участника занимает не более 10 минут, а после выступления задаются вопросы и происходит обсуждение услышанного. Таким образом, все задания по работе с фильмом строятся так, чтобы студент постоянно обращался к лексике по специальности и участвовал в общении на профессиональные темы.

Заключение

Использование аутентичного фильма позволяет с эффективностью осуществлять обучение всем видам речевой деятельности, имитировать погружение в естественную речевую среду на занятиях по языку для профессиональных целей, помогает повысить мотивацию к изучению этого учебного предмета. Кроме того, именно художественный фильм может быть неким объединяющим началом для проведения занятий со студентами, профессиональные интересы которых различны.

Список литературы

1. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов: Учебное пособие / Под ред. П.И. Образцова. Орел: Изд-во «Орловский государственный университет», 2005. 114 с.
2. Дементьева Т.М. Видеофильм как средство обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению в сфере юриспруденции // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 1. С. 140 – 145.
3. Носкова М.В., Воложанина Н.Ю. Аутентичные видеоматериалы как средство обучения англоязычной устной речи // Профессиональное развитие преподавателя иностранных языков. Материалы II региональной научно-практической конференции. Иркутский государственный университет, Педагогический институт. Иркутск: Изд-во «Репроцентр А1», 2016. С. 66 – 71.

Abramova V.S.

*Ph.D. (Philology), the English Language and Intercultural Communication Department,
Perm State University*

USING POTENTIAL OF AN AUTHENTIC FEATURE FILM IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION

In this article the potential of using feature films for motivation increase in the course of teaching English for professional communication to non linguistic major students is studied. Applying the American film named «One Flew Over The Cuckoo's Nest» directed by Milos Forman as a case study, the author of the article offers methodological recommendations on using feature films in teaching professional language, describes stages of work with authentic films and notes linguistic and communicative skills which are developed in the course of work.

Keywords: a foreign language for specific purposes, feature film, authentic materials, motivation increase, non-linguistic university.

УДК 81'243

Байдина Анна Сергеевна

Преподаватель кафедры английского языка профессиональной коммуникации,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396833.

E-mail: annabay13@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ УЧАСТИЯ В КОЛЛЕКТИВНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИКТ

Статья посвящена проблеме организации самостоятельной работы студентов высшего учебного заведения. Данная статья имеет целью проанализировать и обобщить опыт организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов 1–3 курсов бакалавриата химического факультета как составляющей курсов «Английский язык» и «Английский язык в профессиональной сфере деятельности». В статье будет рассмотрено применение метода проектов и информационно-коммуникационных технологий в самостоятельной деятельности студентов, возможности дальнейшей оптимизации процесса и определена роль преподавателя в нем.

Ключевые слова: самостоятельная работа, проект, терминология, профессиональная коммуникация, учебный процесс.

Введение

Проблема организации самостоятельной работы студентов рассматривается российскими и зарубежными методистами и исследователями на протяжении многих лет, однако данная тема не теряет своей актуальности и сегодня. В связи с перераспределением учебной нагрузки, сокращением аудиторных часов и увеличением доли внеаудиторной работы студентов, коллеги не раз обращались к вопросу рационального использования внеаудиторного времени и организации самостоятельной работы студентов [Кочкарева, 2015, с. 45]. Предлагались различные формы и методы организации, тем более что с активным внедрением информационных технологий это сделать можно значительно более разнообразно и продуктивно. В связи с довольно общими положениями об организации самостоятельной деятельности студентов, закрепленными в учебно-методических комплексах, каждый преподаватель решает проблему организации по-своему, следовательно, возрастает и степень ответственности самого преподавателя за проведение данной работы.

Основная часть

Обобщим признаки самостоятельной работы, как мы ее понимаем: проводится студентами во внеаудиторное время, то есть за пределами часов, отводимых на лекции, семинары, консультации; ритм работы, дозировка времени на изучение вопросов устанавливается самим студентом; осуществляется, как правило, без присутствия преподавателя, но при активном его руководстве; главная цель самостоятельной работы студентов – приобретение и глубокое осмысление новых знаний.

Традиционно, самостоятельная работа по предмету иностранный язык у студентов неязыковых специальностей сводилась к чтению и переводу литературы по специальности в объеме строго регламентированного числа печатных знаков, варьирующегося в зависимости от уровня владения студентом иностранным языком и курса его обучения. Так называемое «домашнее чтение» до сих пор применяется на всех этапах обучения и является важной составляющей процесса обучения английскому языку в профессиональной сфере, но являясь

репродуктивным видом деятельности, не удовлетворяет требованиям, предъявляемым обществом к молодым специалистам.

В современном мире происходит переход из области репродуктивного знания к области продуктивной деятельности и как следствие возрастает необходимость в познавательной активности. Большее значение приобретает способность молодых кадров находить, перерабатывать и использовать полученную информацию. Особую ценность представляет не только знание определенных фактов или данных как таковых, а умение их переосмыслить и интерпретировать в связи с тем, что информация быстро перестает быть актуальной. Такая смена приоритетов отражается на целях, содержании и формах современного высшего образования. Становится важным не только передать студентам минимальный набор знаний, умений и навыков, но и научить его оперативно и самостоятельно приобретать новые знания и критически их осмысливать, то есть воспитать личность, способную к автономности и принятию на себя ответственности в условиях быстро изменяющегося и динамично развивающегося общества [Голошумова, 2017, с. 27–32].

Приступая к организации самостоятельной работы, преподаватель должен руководствоваться практической целью обучения – приблизить студентов к пониманию характера предстоящей работы, ее практической направленности и полезности и тем самым подготовить их к реальной деятельности с использованием иностранного языка в профессии.

Применение информационно-коммуникационных технологий позволяет внести разнообразие в процесс организации самостоятельной работы студентов, ускорить процесс получения обратной связи, обеспечить поэтапное индивидуальное сопровождение обучающихся на пути к достижению поставленной цели, повысить мотивацию студентов к творческому поиску и самореализации. В сочетании с методом проектов, использование ИКТ позволяет включить учащихся в коллективную исследовательскую деятельность по специальности на языке профессиональной коммуникации.

К дополнительным факторам повышения мотивации студентов на выполнение самостоятельной работы можно отнести психологическое осознание полезности выполняемой работы, как с точки зрения пользы для будущего профессионализма, так и с точки зрения пользы самого научно-исследовательского проекта [Григорян, 2009, с. 108–114]. Студенты активнее включаются в работу, если проект представляет ценность для учебного заведения, где они обучаются. Они с удовольствием представляют свое учебное заведение на всевозможных выставках, конкурсах, смотрах и олимпиадах. Поощрение студентов повышенными баллами в их рейтинг, сертификатами и дипломами, накапливаемыми в индивидуальном портфолио, несомненно, стимулирует их к дальнейшей автономии по предмету.

Личность самого преподавателя становится особенно значимой, роль и степень заинтересованности преподавателя в процессе организации самостоятельной работы приобретают первостепенное значение. Прежде всего преподаватель должен сам быть примером, суметь зажечь, пробудить интерес, побудить к деятельности. Преподаватель становится не только организатором, но и фасилитатором и коучем, а каждый проект, приобретая совместную степень заинтересованности и участия преподавателя и студентов, приобретает значение события [Ковалёва, 2010, с. 55].

Поэтому для каждого преподавателя важно: 1) быть мотивированным на оптимизацию образовательного процесса для формирования автономности учащихся; 2) быть заинтересованным в создании и использовании новых форм обучения и их интеграции с другими формами обучения; 3) знать виды и основные системы электронного обучения, их основные преимущества и недостатки; 4) использовать основные возможности и приемы работы таких систем для организации группового метода работы, промежуточного и итогового тестирования, визуализации учебного материала, организации совместной работы, оценивания работ, общения и консультирования;

5) оценивать качество обучения, составлять индивидуальную траекторию обучения, выявлять и устранять недостатки [Голошумова, 2017, с. 27–32].

Принимая во внимание все выше перечисленное, студентам бакалавриата химического факультета было предложено участие в проекте по сбору терминов для создания отраслевого словаря-тезауруса под общим руководством Е.В. Исаевой. Терминология выступает «коммуникативным центром или ядром профессиональной коммуникации» [Голованова, 2011, с. 12]. Успех профессиональной коммуникации во многом зависит от того, насколько точно и полно владеют профессиональными средствами языка общающиеся и как они могут передать и воспринять информацию.

Для осуществления коллективного участия студентам 1–3 курсов было предложено создание он-лайн базы данных, в которой фиксировались химические термины на английском языке, их перевод на русский язык, дефиниция на английском языке и контекст на английском языке с обязательной ссылкой на источник данных [Исаева, 2016, с. 62]. Отбор терминов осуществлялся методом сплошной выборки из открытых источников: научных и научно-популярных статей, монографий, из электронных журналов, с научных форумов и блогов. На начальном этапе студенты получили пошаговые инструкции о том, где и как искать научные тексты, какие словари применять для перевода и поиска определений научных терминов, и даже какие слова относятся к терминам, а какие нет. Был определен также и объем текстового материала нормой печатных знаков, в зависимости от курса и уровня подготовленности студентов. Контроль и работа над ошибками осуществлялись индивидуально с каждым участником проекта, постепенно приводя к большей степени самостоятельности.

Работа по сбору терминов проводилась параллельно на всех курсах в течение двух лет обучения, за которые студенты накопили достаточно большую базу данных, основанную на современном языковом материале. На последнем этапе работы студентам третьего курса была поставлена задача классифицировать собранные термины, то есть распределить их на профессиональные сферы языка, с целью дальнейшего использования полученных групп для создания методического пособия, которые можно также использовать для создания электронного отраслевого словаря-тезауруса. Ими были выделены следующие группы терминов: «Химические элементы», «Лабораторные методы исследования и оборудование», «Биохимия», «Физическая химия», «Аналитическая химия» и другие.

Дальнейшая работа проводилась со студентами индивидуально по группам терминов. Каждому участнику проекта предлагалось разработать ряд упражнений по предложенной группе терминов. Была собрана база упражнений, которая может стать основой для учебного пособия. Работа над проверкой и доработкой ведется самим преподавателем и требует определенных временных затрат, но планируется, что полученное пособие будет апробировано на самих студентах и может быть использовано для самостоятельной работы последующих курсов.

Кроме работы над терминологией, в рамках университета студенты участвовали в международных конкурсах на английском языке с презентациями своих исследований и последующей защитой собственных проектов по тематике конкурса. Данные мероприятия предполагают не только продуктивные виды деятельности, но и проявления творческой активности, раскрытия творческого потенциала участников. Подобное участие было также организовано в рамках внеаудиторной самостоятельной работы, но под контролем преподавателя, который выступает в роли эксперта, консультанта, модератора процесса, выполняя организационную, контролирующую, коммуникативно-обучающую, воспитательную функции. Но полученный результат, если он действительно был создан в тесном взаимодействии преподавателя и студентов, вызывает неизгладимый эмоциональный отклик у всех участников проекта и становится запоминающимся событием в университетской жизни.

Заключение

Самостоятельная работа является важной составляющей учебного процесса. Задача преподавателя разработать и реализовать такие условия учебного процесса по своей дисциплине, чтобы иметь возможность проконтролировать процесс внеаудиторной самостоятельной работы, а студенты знали, что её результаты обязательно будут востребованы и оценены. Необходимо наполнить внеаудиторную самостоятельную работу студентов творческой составляющей, побуждать и стимулировать у них углубленный интерес к своим профессиональным навыкам, способствовать развитию творческого мышления и способности решать нестандартные профессиональные задачи в сложных условиях реальной жизни. Роль преподавателя в организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов заключается в планировании, организации, консультировании, обучении студентов методам творческого познания. Получив опыт успешной самостоятельной работы на курсе, сформировав учебные умения и навыки, необходимые для подобного рода работы, студенты смогут продолжить ее автономно, без помощи преподавателя, после завершения курса, используя всевозможные ресурсы для дальнейшего совершенствования в своей профессиональной сфере.

Список литературы

1. Голованова Е.И. Введение в когнитивное терминоведение. Учебное пособие. Москва: Флинта. Наука, 2011. 224 с.
2. Голошумова Г.С., Чернова О.Е., Тимиров Ф.Ф., Ежов К.С. Формирование автономности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогическое образование в России. № 8, 2017. С. 27–32.
3. Григорян В.Г., Химич П.Г. Роль преподавателя в организации самостоятельной работы студентов. // Высшее образование в России. № 11, 2009. С 108–114.
4. Исаева Е.В., Бахтин В.В., Суворова В.А. Автоматизированная разработка отраслевого словаря по компьютерной вирусологии // Евразийский вестник гуманитарных исследований. 2016. № 1(4). С. 61–66.
5. Ковалёва Т.М., Жилина М.Ю. «Среда и событие: к дидактике тьюторского сопровождения» // Событийность в образовательной и педагогической деятельности. Выпуск 1 (43), 2010. С. 92–101. URL: <https://www.values-edu.ru> (дата обращения: 11.12.2017).
6. Кочкарёва И.В., Гулидова А.П. Об использовании зарубежного опыта в организации самостоятельной работы студентов // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. Выпуск 31. Тверь: Изд-во «Тверской государственный университет», 2015. С. 45–48.

Baydina A.S.

Lecturer, ESP Department, Perm State University

ORGANIZING STUDENTS' AUTONOMOUS WORK BY MEANS OF COLLABORATIVE PROJECT MAKING USING ICT

The article is devoted to the issue of organizing students' autonomous work at university. The aim of the present article is to analyze and summarize the experience of work with the students of 1–3 years of baccalaureate within the course of «General English» and «English for Special Purposes» at the faculty of chemistry, it also focuses on some ideas of stimulating autonomous students' work by means of collaborative project making with the help of ICT. The process of optimizing further work and the role of a teacher is also considered in the article.

Keywords: independent work, student's autonomy, project, terminology, professional communication, learning process

УДК 378.147.88

Дубровина Марина Анатольевна

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ ПЕДАГОГА ДЛЯ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ВОЗМОЖНОСТИ ЗАРУБЕЖНОЙ СТАЖИРОВКИ В СТАНОВЛЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

В статье на основе анализа нормативных документов рассмотрены особенности профессионального стандарта педагога применительно к профессиональной области «учитель иностранного языка» и определена роль зарубежной стажировки для совершенствования качества подготовки педагогических кадров для обозначенного направления. Проанализирована эффективность участия студентов-педагогов в зарубежном семинаре «Лингвистика, литература и их дидактика и страноведение Германии» для получения конкурентоспособных знаний, умений и компетенций по четырем направлениям – содержательному, кросскультурному, личностному, профессиональному.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональный стандарт педагога, профессиональные компетенции, образовательные технологии.

Введение

Начавшаяся с 2010 г. в России разработка профессиональных стандартов для работников различных отраслей неизбежно влечет общественное обсуждение не только концепции и содержания, но и роли стандартов для организации жизнедеятельности профессионального сообщества.

Профессиональный стандарт – это рамочный документ, в котором определяются основные требования к уровню и характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, и дается общее определение деятельности, которую ведет этот работник [Приказ Минтруда России]. С июля 2016 г. профстандарты стали обязательными для аттестации работников и учета в программах профессионального образования. По состоянию на июль 2016 г. утверждены стандарты для более чем 30 направлений деятельности; и не на последнем месте среди них стоит сфера образования, однако для педагогов было сделано исключение по внедрению их стандарта.

Так, в 2014 г. еще никаких стандартов для педагогических работников не принималось; в 2015 г. Министерство труда и социальной защиты России утвердил сразу 3 профстандарта: для педагога-психолога, педагога, работающего в области дополнительного образования (как детей, так и взрослых) и педагога, занимающегося профессиональным обучением. Следом был издан приказ Минтруда РФ от 18.10.2013 г. N 544 н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Приказ Минтруда России]. Но сроки его введения в штатном режиме определены с 01.01.2017 г. Профессиональное образование описывается отдельными нормативными документами.

Иными словами, областью применения стандарта являются сферы дошкольного (для детей младше 7 лет), начального (1–4 классы) основного (5–9 классы) и среднего общего (10–11 классы) образования, на которое вправе рассчитывать каждый ребенок в России.

Основная часть

Среди причин для введения профессиональных стандартов педагогов (ПСП) называется неудовлетворительное положение, сложившееся при установлении трудовых функций и определении квалификации, которую должны иметь работники в тех областях, которым государство уделяет особое внимание, а также тот факт, что некоторые из описаний профессий в сфере образования были утверждены более 20 лет назад и попросту не соответствовали современной ситуации [Профстандарты ...].

Исходя из этого, введение ПСП позволит решить сразу несколько вопросов, в частности такие как: точно определить, какую именно квалификацию должен иметь педагог при приеме на работу, при проведении аттестации педагогов самими образовательными организациями для выявления дефицитов профессионального развития учителей, при проведении аттестации образовательных учреждений надзорными органами; обеспечить нужную подготовку будущих педагогов для получения высоких результатов его труда; обеспечить необходимую осведомленность педагога о предъявляемых к нему требованиях; привлечь учителей, воспитателей и преподавателей к решению задачи повышения качества образования в России.

Помимо этого, ПСП как рамочный документ при необходимости допускает *региональное дополнение* с требованиями, утвержденными в регионах с учетом местных особенностей, и *внутренними стандартами* образовательного учреждения, которые могут содержать требования к педагогическому работнику, соответствующие реализуемым в данном учреждении образовательным программам.

Очевидно, что одна из ведущих функций ПСП – служить основой объективного измерения квалификации педагога, средством отбора педагогических кадров в учреждения образования и инструментом повышения качества образования. Для того чтобы стандарт смог реализовать эту функцию, в его структуре выделяются 2 части – инвариантная и вариативная.

Инвариантная часть охватывает требования к профессиональным компетенциям по ключевым областям, соответствующим структуре профессиональной деятельности педагога (обучение, воспитание и развитие ребенка). В ПСП выделяются 4 блока профессиональных компетенций для учителя: методическая, психолого-педагогическая, проектно-исследовательская, коммуникативная. Особо в стандарте оговаривается владение ИКТ-компетенциями, то есть готовность использовать общераспространенные в данной профессиональной области средства ИКТ при решении профессиональных задач там, где это необходимо. Речь идет, в частности, об умениях осуществлять поиск и подготовку дидактического материала, конспектов уроков и внеклассных мероприятий, наглядных пособий, презентаций, дополнительных учебных заданий для контрольных работ и предметных олимпиад.

Можно говорить как минимум о двух уровнях освоения предмета профессии – об уровне функциональной грамотности и уровне профессионализма. Для достижения первого уровня достаточно компетенций, зафиксированных в общих требованиях к педагогу: знание предмета, учебных программ, способность решать стандартные профессиональные задачи в различных областях профессиональной деятельности на основе преимущественно прикладных знаний и т. п., то есть достаточно квалификации бакалавра или выпускника колледжа.

Уровень профессионализма учителя иностранного языка обеспечивается овладением культурой профессиональной деятельности и лингвистической культурой как неотъемлемой части общей культуры современного человека. Для достижения второго уровня необходима готовность не только обучать учащихся по программам повышенной сложности, но и осознание педагогом своего места в культуре, что позволит ему подняться над предметоцентрическим подходом к своей деятельности, побуждая к продуктивному

сотрудничеству с коллегами или решать задачи в сфере углубления мотивации детей к изучению предмета.

Кроме того, наряду с ключевыми профессиональными и предметными компетенциями, отражающими профессиональный рост и развитие педагогов, профессионализм учителя обеспечивается также специальными компетенциями. Если ключевые профессиональные компетенции учителя универсальны и обеспечивают в целом успешную педагогическую деятельность, а предметные компетенции учителя специфичны и обеспечивают успешное преподавание конкретной дисциплины, то специальные компетенции учителя являются узко направленными и обеспечивают решение специальных задач. Владение специальными компетенциями закреплено в другой части стандарта – вариативной.

Вариативная часть предъявляет требования к владению новыми профессиональными компетенциями, среди которых умение педагога использовать специальные подходы к обучению, для того чтобы включить в образовательный процесс как одаренных детей, так и учеников, для которых русский язык не является родным; учеников со специальными потребностями в условиях инклюзивного образования, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья, имеющих проблемы в развитии, зависимых, социально-уязвимых, имеющих серьезные отклонения в поведении др. Чем объясняется необходимость наполнения ПСП новыми компетенциями?

По словам ректора МГППУ В. В. Рубцова, список компетенций, которыми обязан владеть сегодняшний педагог, существенно возрастает, и вузы должны хорошо понимать, как готовить учителей в соответствии со стандартом и задачей модернизации педагогического образования [РИА Новости]. Эту мысль развивает президент Ассоциации «Педагог XXI века», заслуженный учитель РФ, академик РАО, директор центра образования № 109 г. Москвы Е.А. Ямбург, подчеркивая, что сегодня по закону в одном классе в условиях включенного обучения, инклюзии, обучаются дети и с когнитивными потерями, и с имплантами, и инвалиды-колясочники, и дети с расстройствами систем психики и ВНД, и уточняет, что от учителя нельзя требовать того, чему его никто и никогда не учил. Эксперт делает замечание о работе педагога: «Никто не отрицает необходимость предметной подготовки: грустно видеть, когда учитель истории не знает историю, но знание предмета – это сегодня черный хлеб, и его уже мало», – и добавляет, что педагогов нужно вооружать другими технологиями [Там же].

Однако сформулированное экспертом Е.А. Ямбургом требование о необходимости вооружать педагога другими технологиями порождает новый вопрос и рассуждения применительно к предмету «Иностранный язык» (ИЯ): Можно ли обеспечить компетентности учителя ИЯ, который ни страны изучаемого языка не видел, ни в диалоге с самими носителями языка свои предметные компетентности проверке не подвергал? Каковы квалификационные и профессиональные уроки зарубежной стажировки?

Хотелось бы выделить некоторые возможности профессионального роста студентов на базе лингвострановедческого семинара «Лингвистика, литература и их дидактика и страноведение Германии с акцентом на Нижней Саксонии», организованного в 2017 г. в рамках партнерского договора между Пермским краем и Федеральной землей Нижняя Саксония, между Центром по кооперации Восток-Запад (ZOWK) при университете Лейфана г. Люнебург, Германия, и ПГНИУ.

Образовательная среда в период стажировки позволяет обеспечивать эффективность функционирования такой модели образования в четырех основных направлениях – содержательном, кросскультурном, личностном, профессиональном. Направленность семинара полностью *соответствует профилю подготовки студентов* «Педагогическое образование», изучающих немецкий как второй ИЯ. Можно обозначить интересное содержательное наполнение семинара, куда приглашаются эксперты и лекторы по определенным темам, специалисты своих отраслей: психология и педагогика, история Германии и литературоведение, дидактика и обучение чтению, письму. Подчеркнем

абсолютную гарантию высокого профессионализма преподавателей и того, что занятия проводятся полезно и интересно, нескучно, увлекательно.

При описании *ресурсов*, имеющих для студентов в период стажировки, следует отметить исключительно благоприятные условия для обучения: расположение семинарских классов в молодежном хостеле недалеко от исторического центра города, сохранившего средневековый колорит, и близость расположения хостела к университетскому кампусу, что обеспечивает визуальное и реальное знакомство студентов с университетом Лейфана, в аудиториях которого также проводятся занятия. Студенты и преподаватели Перми в статусе гостей университета имеют бесплатный доступ к обширной библиотеке с утра до 11 вечера, даже по выходным, открытый доступ к периодике и большинству книжных изданий. В библиотеке имеется копи-центр, присутствуют компьютеры с бесплатным интернет-доступом, сканеры. На территории кампуса имеется книжный магазин для заказа нужной или рекомендованной научным руководителем пермского вуза литературы. Как гостям университета Лейфана, студентам доступна студенческая столовая (Mensa), где можно вкусно, обильно и бесплатно, правда, не по выходным и праздничным дням, поесть, а выбор блюд, качество продуктов и высокий уровень обслуживания приятно поражают, как и радующий глаз объем порций.

Кросскультурная, межкультурная компетенция поддерживается официальными мероприятиями (занятия, экскурсии, контакты в библиотеке) и неофициальными контактами (встречи с немецкими студентами, повседневная коммуникация) с представителями другой культуры и цивилизации, обеспечивая функциональные умения понимать взгляды и мнения представителей другой культуры, корректировать свое поведение, признавать право на существование различных ценностей, норм поведения, готовность к иным стандартам мировых достижений, в конечном счете – преодолевать конфликты в диалоге культур [Плужник, 2003, с. 13].

Важным результатом стажировки является *совершенствование коммуникативной грамотности*, речевой коммуникации, повышение коммуникативной культуры, развитие коммуникабельности. Даже не очень активный опыт является профилактикой нежелания студентов кропотливо над языком, даже кратковременная стажировка помогает студентам проверить свои иноязычные компетенции, прочувствовать иноязыковую среду, установить первые контакты с иностранными студентами, которые иногда оказываются самыми крепкими и долгосрочными.

На семинарах и вокшопах и студенты, и преподаватели выполняли *задания*, которые развивают *творчество*, иногда даже новаторство. Организация совместного с преподавателями семинара не столько обеспечила наличие людей, к которым можно обратиться за консультацией или помощью, но образовалась группа единомышленников, так что и у преподавателей в период стажировки усилилась не только естественная для профессии потребность в передаче своих знаний студентам и оказании помощи, но и соревновательный азарт, совместное творчество.

Студентам читается лекция по системе образования в Германии и предоставляется возможность посещения открытых уроков в немецкой школе, познакомиться с условиями организации учебного процесса. Студенты посмотрели урок немецкого как второго языка в условиях инклюзии, где в классе сидели учащиеся разных национальностей, а учитель не владел ни одним из родных языков учащихся, получили возможность оценить профессиональную компетентность и готовность немецких учителей к передаче накопленного опыта, владение психолого-педагогическими компетентностями при работе с обучающимися, отличающимися по своим этническим и культурным традициям, важность планирования и осмысления учебно-воспитательного взаимодействия, умение найти способы оценки и учета достижений учащихся, причем оценить не только предметные, но и метапредметные результаты их учебной работы.

Заключение

Подытоживая сказанное, отметим, что квалификацию студентам обеспечивает институциональное образование. Становление же профессионализма невозможно без непосредственного познания и переживания диалога культур. Уникальный опыт международного окружения, другой культурной среды и образовательных технологий, новые личные и образовательные контакты – это лишь то немногое, что ожидает студентов. Важно быть открытым к новой среде, готовым говорить на чужом языке и преодолевать боязнь делать ошибки.

Нормативные правовые акты

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 21.11.2017).
2. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html> © КонсультантПлюс, 1997–2017 (дата обращения: 21.11.2017).
3. Профстандарты для педагогов в 2017 году // Народный советникЪ. URL: http://nsovetnik.ru/profstandarty/profstandarty_dlya_pedagogov_v_2017_godu_perechen/ (дата обращения: 20.03.2018).

Список литературы

4. Иванищенко О.Н., Кель А.А. Компетентность учителя иностранного языка // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: Электронный сб. ст. по мат. XVI междунар. студ. науч.-практ. конф. Новосибирск: Изд. «СибАК». 2014. № 1 (16). С. 187–195. URL: [http://sibac.info/archive/guman/1\(16\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/1(16).pdf) (дата обращения: 20.11.2017).
5. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки. Автореф.. д. пед. н. Тюмень. 2003. 29 с.
6. РИА Новости. Эксперт о работе педагога: знание предмета – черный хлеб, но этого уже мало // Москва, РИА Новости, 19.10.2017. URL: https://ria.ru/sn_edu/20171019/1507175685.html (дата обращения: 25.03.2018).
7. Ямбург Е.А. Звание «народного» учитель в России обычно получает перед смертью // Москва, РИА Новости, 29.08.2017. URL: https://ria.ru/sn_edu/20170829/1501287307.html (дата обращения: 25.03.2018).

Dubrovina M.A.

Ph.D. (Education), Linguodidactics Department, Perm State University

TEACHER'S PROFESSIONAL STANDARD FOR THE TEACHER OF FOREIGN LANGUAGE AND THE POSSIBILITY OF FOREIGN INTERNSHIP IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS

The present article deals with the problem of foreign language teacher professional standard viewed against recent normative requirements. The author determines the role of internship abroad in the enhancing of professional efficiency of teaching staff. Special emphasis is made on the analysis of students' participation in a foreign workshop «Linguistics, Literature, Didactics and Regional Studies of Germany». This analysis appears to be aimed at getting current knowledge, skills and competences on the informative, personal, professional and cross-cultural fronts.

Keywords: pedagogical education, teacher's professional standard, professional competences, education technologies.

УДК 81'276.6; 372.881.111.1

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: ekaterinaisae@yandex.ru

Рушинская Ксения Сергеевна

Магистрант,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396833.
E-mail: ksr777777@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА:
ПРИКЛАДНЫЕ МАТЕМАТИКА И ФИЗИКА¹**

В статье представлен опыт введения проектной формы домашнего чтения научной литературы на английском языке с разработкой англо-русского толкового словаря терминов для формирования терминологической компетенции студентов магистратуры физического факультета; дается обоснование актуальности и новизны подходов и методов; описывается специфика проекта, реализованного студентами магистратуры направления «Прикладные математика и физика» в рамках дисциплины «Деловая коммуникация (английский язык)». В обновленной методике домашнего чтения задействованы wiki и «облачные» технологии для оптимизации индивидуальной и коллективной самостоятельной деятельности студентов.

Ключевые слова: терминологическая компетенция, деловая коммуникация, английский язык для специальных целей, домашнее чтение, wiki технологии, «облачные» технологии, прикладные математика и физика.

Введение

В настоящее время высшее образование ориентировано на компетентностный подход, то есть в результате освоения учебной программы студент должен овладеть комплексом общекультурных и профессиональных компетенций, который составляется и корректируется в зависимости от специальности студента, направления подготовки, запросов общества и ожиданий потенциального работодателя. Так, дисциплина «Деловая коммуникация (английский язык)», изучаемая на первом и втором курсах магистратуры специальности «Прикладные математика и физика» нацелена на формирование общепрофессиональных компетенций, таких как ОПК 1: «обладать готовностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности», ОПК 6: «способность осуществлять научный поиск и разработку новых перспективных подходов и методов к решению профессиональных задач, способность к профессиональному росту» [ФГОС, 2015, с. 7–8].

Общая трудоемкость освоения дисциплины составляет 14 кредитных единиц. Программой дисциплины предусмотрены практические занятия в объеме 120 часов и самостоятельная работа студентов в объеме 240 часов. 120 часов аудиторных занятий распределены на 3 семестра (1 и 2 семестры 1 курса и 1 семестр 2 курса) в следующем соотношении:

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

48 часов, 24 часа и 48 часов соответственно, а 240 часов, отведенных на самостоятельную работу студентов – 96 часов, 48 часов и 96 часов соответственно. 48 часов в триместр при грубом разбиении по месяцам соответствует 12 часам, то есть 3 часам в неделю. При этом объем самостоятельной работы будет составлять 6 часов в неделю.

В условиях дефицита аудиторного времени и значительном количестве часов, отведенных на самостоятельную работу, важным является разработка эффективной методики обучения ЯСЦ с учетом требования индивидуализации образования и возможностью проведения значительной доли работ во внеаудиторном формате.

Основная часть

Достижение поставленной в рабочей программе цели невозможно без обучения студентов иностранному языку для специальных целей (ИЯСЦ). Овладение ИЯСЦ актуально в современный период развития информационного общества, когда большое количество научной информации на иностранном языке находится в открытом доступе, и единственным препятствием на пути познания может стать неспособность интерпретировать иноязычную профессиональную лексику, иными словами, отсутствие терминологической компетенции. Для решения этой задачи мы обращаемся к традиционной методике организации профильного домашнего чтения аутентичной научной литературы на иностранном языке и составление глоссария терминологии специальности, проводимой в новом проектном формате с использованием современных цифровых технологий, а именно *wiki* и «облачных» технологий.

Для работы по проекту каждый студент выбирает для своего чтения монографию или серию научных статей по своей специальности. Важно, чтобы выбор был согласован с научным руководителем, соответствовал исследовательским интересам студента и мог быть полезен в ходе работы над магистерской диссертацией. Объем текста варьируется в соответствии с уровнем владения студентом иностранным языком и трудоемкостью дисциплины в конкретном триместре и составляет в среднем 50–100 тысяч печатных знаков, включая пробелы, на триместр. При максимальном объеме работы для студентов уровня владения языком В1 и выше – 100 тысяч печатных знаков соответствуют 20–28 страницам печатного текста. При регулярной работе по проекту студенту необходимо прочитывать 5–7 страниц еженедельно. Перед студентом стоит задача достичь полного понимания описания объектов, процессов, и результатов в той мере, которая позволит осуществлять научную интерпретацию умозрений автора.

Данная методика включает в себя коллективную проектную разработку отраслевого англо-русского толкового словаря терминологии специальности. Разработка ведется в форме *wiki* проекта. *Wiki* технология «позволяет группе людей, находящихся на расстоянии друг от друга, работать над созданием единого документа, внося в него изменения и дополнения» [Сысоев, 2013]. Студенты работают в «облачной» среде Google диска, предоставляющую виртуальное пространство для хранения материалов и дистанционного редактирования текстовых документов и таблиц. Задача группы – создание словарных статей, включающих в себя термин на английском языке, его эквивалент на русском языке, контекст употребления на английском языке (3–5 предложений из статьи / монографии) и специализированную дефиницию на английском языке. Перевод термина и подбор дефиниции определяются контекстом его употребления. Поиск терминов выполняется методом сплошной выборки из текстов, выбранных студентами для их домашнего чтения. Подробное описание алгоритма создания электронной статьи представлено в научной статье «Автоматизированная разработка отраслевого словаря по компьютерной вирусологии» [Исаева, Бахтин, Суворова, 2016].

Особенностью проекта, выполненного группой студентов физического факультета в 2016/2017 учебном году, является классификация терминов. Студентами были выбраны 12 категорий, представленных ниже. «Математика» выделена в отдельный раздел, так как математические термины и методы используются во многих разделах физики, поэтому было

бы неправильно, а в некоторых случаях и невозможно распределить эти термины по другим разделам. Данный раздел содержит наибольшее количество терминов.

Следующий раздел – это термины механики. Механика – наука, в которой рассматривается механическое движение, то есть изменение положения тел в пространстве относительно других тел с течением времени, а также взаимодействие этих тел и происходящие при этом процессы. Среди терминов в этом разделе представлены названия численных методов, используемых для нахождения приближённого решения уравнений.

В разделе «Электричество, электростатика, электроника» рассматриваются общие понятия, связанные с электричеством, зарядами и заряженными телами. В этот раздел также включена тема «Электроника», наука о создании и применении электронных устройств. Термины, относящиеся к электродинамике и электромагнетизму составляют отдельную категорию. Электричество и магнетизм тесно связаны друг с другом. Динамика описывает движение тел с рассмотрением его причин.

Отличие химических процессов от физических заключается в том, что в первом случае изменяется химический состав вещества, то есть образуется одно или несколько веществ с другой химической формулой, а во втором случае вещество остаётся тем же самым, но изменяется, например, его агрегатное состояние, масса, объём, давление, кристаллическая решётка или какие-то другие физические параметры. Однако некоторые термины, применяющиеся в химии, используются и в физике для наименования самих веществ, их свойств и происходящих с этими веществами процессов. Обособленно стоят термины физической химии. М.В. Ломоносов (1752) определяет физическую химию как «науку, которая должна на основании положений и опытов физических объяснить причину того, что происходит через химические операции в сложных телах» [Цит. по [Физическая химия, 2004, с. 3]. Например, здесь рассматриваются растворы, которые можно изучать как с физической, так и с химической точки зрения, а также смеси, которые получаются при перемешивании веществ с различным агрегатным состоянием.

Атомная и ядерная физика, квантовая механика объединены в одну категорию. Здесь рассматриваются понятия и процессы, связанные со строением атомов химических элементов, а также ядер этих атомов. Явления атомной и ядерной физики относятся к микромиру, и для их понимания недостаточно классической физики, в данных областях присутствуют процессы, которые только с её помощью объяснить невозможно, а потому необходимо принимать во внимание квантовые представления, поэтому квантовая механика рассматривается в этом же разделе.

Следующий класс терминов заимствован из кристаллографии, науки, изучающей форму, структуру и свойства кристаллов – твердых тел, которые имеют упорядоченную атомарную структуру и форму многогранника. В кристаллографии, например, рассматривается, что происходит в результате облучения кристаллов пучками частиц или электромагнитными волнами.

В разделе «Механика жидкостей» и газов изучаются физические свойства жидкостей, законы движения и равновесия жидкостей и газов, рассматривается физическая природа гидравлических процессов и явлений, силы, действующие на жидкость, и их соотношение, а также типы возмущений в жидкости. «Гидродинамика», раздел механики жидкостей и газов, выделен в отдельную тему. В гидродинамике рассматривается движение жидкостей и газов, а также их влияние на обтекаемые ими тела, изучаются различные виды течений и обстоятельства, которые к ним приводят, неустойчивости и их развитие в различных гидродинамических режимах. Как и в термодинамике, в гидродинамике рассматриваются макроскопические системы.

Последняя группа терминов относится к «Физике твёрдого тела и физике конденсированного состояния вещества». Конденсация – переход вещества из газообразного состояния в жидкое. К конденсированному состоянию вещества относятся жидкое и твёрдое. Физика твёрдого тела является разделом физики конденсированного состояния вещества. Здесь, к примеру, рассматриваются электронная теория проводимости и сверхпроводники.

Заключение

В ходе работы по проекту отмечалась высокая мотивация студентов, поскольку практическая значимость проекта не вызывала сомнения и результаты их деятельности могли быть незамедлительно использованы в работе над магистерской диссертацией. В результате проектной деятельности студенты компетентны читать, понимать, интерпретировать научные тексты по их специальности, переводить термины, составлять дефиниции. Отмечается готовность участников проекта обсуждать зарубежные тенденции в сфере их научных интересов, используя при этом современную терминологию специальности. По отзывам студентов на выполнение проектного задания они тратили 5–8 часов в месяц, что соответствует 1 часу 15 минутам – 2 часам в неделю. Это составляет 20–33 % от объема самостоятельной работы, запланированного рабочей программой.

Нормативные правовые документы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 03.04.01 Прикладные математика и физика (уровень магистратуры). Минобрнауки. Москва, 2015.

Список литературы

1. Исаева Е.В., Бахтин В.В., Суворова В.А. Автоматизированная разработка отраслевого словаря по компьютерной вирусологии // Евразийский вестник гуманитарных исследований, № 1 (4). 2016. С. 61–66.
2. Колпакова Н.А., Колпаков В.А., Романенко С.В. Физическая химия. Учебное пособие. Томск: Изд-во «Томский политехнический университет», 2004. Ч. 1. 168 с.
3. Сысоев П.В. Вики-технология в обучении иностранному языку // Язык и культура. 2013. №3 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/wiki-tehnologiya-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 04.03.2018).

Isaeva E.V.

Ph.D. (Philology), English for Professional Communication Department, Perm State University

Rushinskaya K.S.

Master Student, Department of Physics, Perm State University

DEVELOPMENT OF MASTER STUDENTS' TERMINOLOGICAL COMPETENCE IN LSP CLASS: APPLIED MATHEMATICS AND PHYSICS

The article presents the project of home reading in English with the development of an English-Russian explanatory dictionary of terms for the formation of students' terminological competence. The specifics of the project implemented by the students of the master's program «Applied Mathematics and Physics» within the discipline «Professional Communication (English)» are described. We use wiki and "cloud" technologies to optimize students' independent work.

Keywords: terminological competence, professional communication, English for special purposes, home reading, wiki technology, cloud technology, Applied Mathematics and Physics.

УДК 811.112.2

Кёпке Катрин

Доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396477.
E-mail: lingvodidactics.psu@gmail.com

МЕТАФОРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье освещается тема использования метафор при обучении иностранному языку. При этом изучаемые вопросы: 1. Почему важно и необходимо использовать метафоры при обучении иностранному языку не только на высоком уровне владения языком, но и на элементарном. 2. Существует много различных теорий метафоры. Какую из них лучше взять за основу? 3. Какое определение метафоры лучше использовать на занятиях по иностранному языку? 4. Как работа с метафорой влияет на развитие межкультурной компетенции? 5. Что значит «метафорическая компетенция», и как можно ее развивать?

Ключевые слова: метафора, лексические метафоры, образные метафоры, теории метафоры, когнитивная теория метафоры, метафора в дидактике, метафорическая компетенция, межкультурная компетенция.

Введение

Считается, что метафоры встречаются только в художественных текстах и у людей с высоким уровнем владения языком. В соответствии с документом «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» на высоких уровнях владения языком C1 и C2 необходимо использовать идиоматические выражения и пословицы и иные образные средства [GeR: Europarat, 2001, S. 62, 63, 68]. Однако метафоры присутствуют в любых стилях речи, в том числе в повседневном общении.

В обширном исследовании Герард Стейн и его коллеги показали, что в научных текстах, в новостях и в разговорной речи примерно каждое седьмое слово является метафорой, 13 % всех употребляемых слов – метафоричны! [Steen, 2010, p. 156] Если учитывать это, то можно говорить о вездесущности метафор. Это означает, что каждый, кто учит иностранный язык, сталкивается с метафорами. Однако метафоры очень часто не распознаются, так как они обусловлены языковой картиной мира и различаются в каждой культуре.

Основная часть

Метафора присутствует в обыденной речи, при изучении иностранного языка ей практически не уделяется внимания. Анализ исследовательской литературы показывает, что метафоры представлены в учебниках меньше, чем в реальной коммуникации. Если метафоры и встречаются в учебном материале, то, как правило, их значения не объясняются и не приводятся примеры их употребления или подаются авторами учебника в упрощенном виде [Koch, 2013, S. 180, 190].

Игнорирование изучения метафор, отказ от использования их потенциала представляет риск неправильного понимания произнесённого и написанного на иностранном языке. Специфика конкретной культуры, которую отражают эти метафоры, остается без внимания.

Почему метафоры практически не изучаются на занятиях по иностранному языку? Во-первых, причиной может являться сложность метафоры. Метафоры не удобны в изучении иностранного языка, так как они требуют глубоких пояснений. Во-вторых, до сих пор не существует для занятий иностранным языком однозначного определения метафоры. В-третьих, практически отсутствует теоретическая литература, которая объясняла бы основные метафорические программы самых распространенных иностранных языков: английского,

немецкого, французского, испанского и русского на занятиях начального и более высоких уровней языка. В-четвертых, не существует учебных и методических материалов для преподавателей, которые объясняли бы принципы работы с основными метафорическими программами иностранного языка и показывали бы методы и приемы обучения с использованием метафор разговорного языка.

Существует много различных теорий метафоры. Какую из них лучше взять за основу? Чтобы работать с метафорами, необходимо выбрать определение метафоры, которое можно использовать на занятиях по иностранному языку. Специалист в области преподавания немецкого языка Герд Каттаге пишет: «Дидактика метафоры должна знать, что является метафорой» [Katthage, 2004, S. 240].

Обратимся к теории метафоры. Аристотель определяет метафору как сочетание «обычное» и «чужое слово» [Naverkamp, 1996, S. 26]. В основе многих современных теорий метафоры лежит идея Аристотеля о двойной структуре метафоры, однако эти компоненты называются по-разному.

Айвор Ричардс (теория интеракции) называет элементы метафоры «tenor» и «vehicle» [Richards, 1996, S. 43], Макс Блэк различает три понятийные пары, «главный и вспомогательный предмет», «первичный и вторичный предмет» и «фокус и рамка» [Black, 1996, S. 70], Харальд Вайнрих (теория образных полей) выделяет «поле-донор» и «поле-реципиент» [Weinrich, 1996, S. 316], Джордж Лакофф и Марк Джонсон (Когнитивная теория метафор) используют понятийные пары «source domain» и «target domain» («область-источник» и «область-цель») [Lakoff, Johnson, 2008, S. 63].

Однако центральным элементом метафоры является принцип функционирования. Аристотель понимает метафору как «перенос». «Обычное» и «чужое» слово находятся в отношении сходства. Часто «перенос» понимается как «замещение». Хотя сам Аристотель говорит о «переносе», а не о «замещении», многие исследователи интерпретируют теорию метафоры Аристотеля как теорию замещения [Koch, 2013, S. 21].

Теория замещения восходит к трудам Цицерона и Квинтилиана, которые выделили две функции метафоры: номинативную и риторическую. Метафора используется для номинации или в качестве «украшения», а по структуре метафора представляет собой сокращенное сравнение.

Теория замещения и сравнительная теория критикуются современными теориями метафоры: метафора образуется не из-за отсутствия подходящего слова, а для выражения сходства между понятиями. Далее подвергается критике идея о том, что невозможно передать смысл метафорического выражения, переведя его дословно. Исследовательская литература показывает, что в современных учебниках метафора до сих пор понимается как замещение и сравнение. Хотя это понимание больше не соответствует современной теории метафоры [Koch, 2013, S. 24].

Первая теория метафоры, которая представила сущность метафоры в другом ключе, – это «теория интеракции» Ричардса и Блэка. Метафора в их понимании представляет собой интеракцию двух областей. В качестве примера, объясняющего теорию, приводится метафора «человек – это волк». Метафора действует как фильтр, который осуществляет процесс отбора. Выбираются эти признаки вторичного предмета «волк», которые соответствуют первичному предмету «человек» [Black, 1996, S. 70].

«Теория интеракции» критикуется более новыми теориями метафоры, так как она также утверждает, что первичный и вторичный предмет взаимодействуют в обоих направлениях. «Человек – это волк», также означает, что и волк персонифицируется. Однако известно, что метафора действует только в одном направлении. Также понятия «первичный предмет» и «вторичный предмет» проблематичны, так как они образуют иерархию, которая напоминает о теории замещения и сравнительной теории.

Если углубиться в рассмотрение метафоры «человек – это волк», становится понятно, что теория интеракции не достаточна. Эта метафора подразумевает несколько значений. В одной

ситуации она могла бы значить, что человек опасен, в другой ситуации – что человек чувствует себя хорошо в обществе, как волк в стае. Следовательно, интерпретация метафоры находится в зависимости от контекста. При обучении иностранному языку нужно объяснять, что в метафоре происходит передача определенных признаков только в заданном направлении. Весь процесс метафоризации находится в зависимости от контекста и индивидуальной интерпретации.

Важно также дать ответ на вопрос, состоит ли метафора из уже готовых элементов или элементы метафоры создаются в процессе ее образования? Аристотель говорит, что для образования метафоры, нужно видеть и выделять сходство предметов [Aristoteles, 1989, S. 22].

Цицерон и Квинтилиан интерпретируют Аристотеля таким образом, что сходство между предметами уже существует, и на этом основании создают объективную картину мира. Современные теории метафор свидетельствуют, что каждый человек создает сходство в процессе образования и/или восприятия метафоры. Следовательно, данные процессы всегда субъективны [Kurz, 1988, S. 20]. Здесь нужно отметить переход от видения объективного сходства к индивидуальному и творческому.

При обучении иностранному языку этот переход имеет большое значение, так как он показывает, что культура и соответствующая ситуация имеют большое влияние на производство и восприятие метафор. В каждой культуре выбираются разные характеристики предмета и переносятся на другой. Существуют разные виды метафор. Самый важный критерий различия – это частота употребления метафоры. Это показывает, насколько метафора для носителя языка новая, необычная или конвенциональная [Koch, 2013, S. 43].

Среди метафор можно различить языковые и образные. Образные метафоры – это «смелые» и «новые» метафоры. Языковые метафоры «обычные» или «мертвые». В разговорном языке языковые метафоры встречаются очень часто. Начинающие изучать иностранный язык, обычно сталкиваются с высоким количеством метафор. Изучающие иностранный язык воспринимают языковые метафоры как инновационные метафоры.

Особый случай языковых метафор – это фразеологические обороты речи и пословицы, которые вызывают у учащихся проблемы при восприятии. Обороты речи и пословицы дают обучающимся возможность более эффективного изучения языка в сравнении с традиционным: они очень краткие и известные, имеют художественное и стилистическое своеобразие. Наибольшее число пословиц образные. Например, «*schwarz fahren*» (досл. «*ехать по-черному*»).

В русском языке дословного соответствия данному фразеологизму нет. В русском языке существует устойчиво выражение с таким же значением «*ехать зайцем*», то есть без билета. Если учащиеся используют обороты речи и пословицы, они показывают, что владеют языком. Поэтому они должны учить их с самого начала. Лакофф и Джонсон вводят еще один вид метафоры – концептуальную метафору. Этот вид метафоры не языковой природы, но она описывает отношения между различными мыслительными концептами.

Таким образом, в каждой культуре есть определенное количество таких метафорических субсистем, которые обуславливают метафорику того или иного языка. К сожалению, до сих пор эти основные языковые системы ещё не разрабатывались. При обучении иностранному языку необходимо различать метафоры языковые и образные.

С точки зрения дидактики, концептуальные метафоры Лакоффа и Джонсона подходят для изучения иностранного языка, так как они показывают, что отдельные метафоры принадлежат к определенной мыслительной системе. Если участники процесса обучения знают эти основные системы метафор, изучение новых слов также происходит легче.

Разъяснение когнитивных процессов должно быть также целью дидактики иностранных языков, чтобы учащиеся лучше понимали иностранный язык, интерпретировали и могли сами выражать мысли на иностранном языке. Понятия Вайнриха «поле-донор» (Bildspender)

и «поле-реципиент» (Bildempfänger) не так хорошо подходят, так как они не поясняют различие между языковыми и мыслительными метафорами.¹

3. Как идентифицировать метафоры? Чтобы уметь работать с метафорами на занятии по иностранному языку, учащимся должны быть даны признаки метафор. Самым важным элементом правильной интерпретации метафоры является контекст. Из контекста выводится значение выражения и из контекста понимается, идёт ли речь о буквальном или о переносном значении. Логичная процедура идентификации метафор «Metaphor Identification Procedure» (MIP) была разработана Pragglejaz Group [2007].

Эта процедура комплексная, состоит из нескольких шагов. На занятиях по иностранному языку можно использовать один шаг этой процедуры. Для идентификации метафоры нужно проверить, отличается ли контекстуальное значение выражения от базового значения. Необходимо рассмотреть, какие признаки легли в основу метафоры [Koch, 2013, S. 78].

Есть ли образные сходства между обоими значениями? Нельзя идентифицировать метафору только по различию базового и переносного значения, потому что существуют другие тропы. Эта процедура позволяет идентифицировать не только новые образные метафоры, но и языковые, которые не воспринимаются носителями изучаемого языка как метафоры.

В этой связи интересны в качестве предмета рассмотрения выражения из нескольких слов, или коллокации. Большей частью они состоят из двух смысловых слов. Одно слово образует основу и используется в его буквальном значении. Другое слово, коллокатор, используется в переносном значении. В выражении *jemandem Aufmerksamkeit schenken* слово *Aufmerksamkeit* – это основа, а слово *schenken* – коллокатор. Это выражение, являющееся коллокацией, также метафорично. Выражение *jemandem ein Buch schenken* – не является устойчивым выражением, поэтому не содержит метафору.

Данный пример показывает, насколько часто языковые метафоры встречаются в разговорном языке. И именно в области коллокации интерференция с родного языка представляет одну из самых основных причин ошибок. Поэтому работа с подобного рода метафорическими выражениями, или коллокациями, на занятиях по иностранному языку необходима.

4. Метафора как ключ к межкультурной компетенции. Начиная со взгляда на метафору Айвора Ричардса, владение метафорами понимается как «способность преодоления жизненных ситуаций» [Richards, 1996, S. 35].

Однако с возникновением когнитивной теории метафоры Лакоффа и Джонсона происходит кардинальная смена взглядов в исследовании метафоры. Авторы считают, что с помощью обычной идиоматики можно сделать более доступными для понимания глубинные познавательные процессы. Они исследуют разговорный язык и метафорические концепты, которые лежат в основе когнитивных механизмов.

Например, на занятии по иностранному языку необходимо объяснить, что, например, в слове «волк» заложены не только объективные свойства, но также это слово вызывает определенные ассоциации. Данные ассоциации обусловлены личным опытом и культурой конкретного человека. Лакофф и Джонсон пишут, что люди действуют и думают автоматически на основании собственного опыта [Lakoff, Johnson, 2008, S. 11].

Заключение

Потенциал метафорических систем при изучении иностранного языка состоит в том, что они позволяют знакомиться с языком культуры в целом. Концептуальные метафоры предлагают возможность систематизировать выражения рационально, которые кажутся часто произвольными. И то же страноведение, которое часто отходит на второй план, в контексте метафор оживает.

¹ Понятия Вайнриха «поле-донор» (Bildspender) и «поле-реципиент» (Bildempfänger) самые известные и употребительные в немецком языковом пространстве, поэтому они упоминаются в этой статье.

Исторические или культурные основания метафор должны интегрироваться в содержание урока. Посредничество метафор должно получаться из темы. Должны выбираться такие темы, которые показывают важность метафор в бытовом общении. Тексты, которые используются на занятиях, должны быть аутентичными. Метафоры, встречающиеся в текстах, не должны переводиться буквально, а объясняться, а последующие задания к текстам должны дополняться метафорами.

Неосознанно родной язык служит опорой при изучении иностранного языка. Поэтому возникают ошибки в процессе интерференции. Необходимо на занятиях уделять внимание объяснению сходств и различий метафоры родного и иностранного языков. Если учащиеся владеют основными метафорическими системами языка, они могут находить сходства самостоятельно. Они могут использовать метафорические выражения активнее на начальном этапе обучения, когда лексический запас еще ограничен.

Таким образом, учащиеся, владея процедурой идентификации метафоры и понимая механизмы ее создания, могут самостоятельно производить новые неконвенциональные метафоры. Если учащиеся знакомы с самыми употребительными метафорами изучаемого языка, признаки сходства могут быть использованы для комбинирования с другими словами.

Например, немецкое слово «schwarz» (черный) в своем метафорическом значении комбинируется, как правило, с глаголами для выражения нелегального образа действия. Одновременно они улучшают свою коммуникативную компетенцию на иностранном языке. Владение и использование метафоры является эффективной коммуникативной стратегией.

Занятия, направленные на систематизацию метафор, помогают учащимся запоминать выражения и использовать приобретенный навык в других контекстах, чтобы лучше понимать новые слова. Преимущество по сравнению с другими техниками запоминания слов состоит в том, что учащиеся развивают межкультурную компетенцию. Есть еще один положительный эффект.

Если учащиеся изучают метафорические концепты иностранного языка, то смотрят уже и на собственную культуру с другой перспективы. Чужой взгляд на собственную культуру позволяет им знакомиться с ней лучше.

Иноязычная метафорическая компетенция состоит из нескольких навыков. Любой, кто может понимать и использовать иноязычные метафоры, способен идентифицировать языковые и концептуальные метафоры, запоминать их и связывать с уже имеющимися метафорами на родном или на иностранном языках, интерпретировать их, а, значит, понимать их.

Изучение метафор позволяет учащимся познать культурное пространство, осуществить переход в другое измерение из обычной реальности, получить страноведческие знания и/или извлечь необходимую культурную информацию, а также создать самостоятельно языковые и образные метафоры.

Список литературы

1. Aristoteles, Fuhrmann M. (Übersetzer) Aristoteles: Poetik. Stuttgart: Reclam. 256 S.
2. Black M. Die Metapher // Haverkamp, Anselm (Hrsg.): Theorie der Metapher. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996. 512 S.
3. GeR: Europarat Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2. Berlin: Langenscheidt, 2001. 244 S.
4. Haverkamp A. Einleitung in die Theorie der Metapher. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996. 512 S.
5. Katthage G. Didaktik der Metapher. Perspektiven für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2004. 345 S.
6. Koch C. Metaphern im Fremdsprachenunterricht: Englisch, Französisch, Spanisch. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013. 301 S.
7. Kurz G. Metapher, Allegorie, Symbol. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprech. 1988. 112 S.
8. Lakoff G., Johnson M., Hildebrandt A. (Übersetzerin) Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl-Auer, 2008. 272 S.

9. Pragglejaz Group MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse // *Metaphor and Symbol* 22(1). Taylor & Francis online, ISSN 1092-6488, 2007. S. 1–39.
10. Steen G.J., Dorst A.G., Herrmann J.B., Kaal A.A., Krennmayr T., Pasma T. *A Method for Linguistic Metaphor Identification: From MIP to MIPVU*. Amsterdam: John Benjamins, 2010. 238 S.
11. Richards I. A. *Die Metapher* // Haverkamp, Anselm (Hrsg.): *Theorie der Metapher*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996. 512 S.
12. Röhrich L. *Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten*. Freiburg, Basel, Wien: Verlag Herder, 1994, 1910 S.
13. Weinrich H. *Semantik der kühnen Metapher* // Haverkamp A. (Hrsg.): *Theorie der Metapher*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1996. 512 S.

Köpke Kathrin

*Associate Professor, Linguodidactics Department,
Perm State University*

METAPHORS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

This article addresses several key questions on the role of metaphors in language acquisition and teaching. Why metaphors should be used in foreign language teaching and learning? And, why is it important and necessary to learn metaphors immediately from the beginning and not later when a higher language competency has been reached? These questions are discussed in the context of different metaphor theories. Which concept of metaphors is most suitable for teaching and learning a foreign language? How can metaphors be identified in foreign language lessons? In addition, as metaphors often reflect the cultural context, how can they facilitate the development of intercultural competences? In particular, what does metaphoric competence mean and how can it be taught in the classroom?

Keywords: metaphors, grammatical metaphors, non-linguistic metaphors, theories of metaphors, conceptual metaphors, metaphors as didactic means, metaphorical competence, intercultural competence

УДК 378.147:811.111

Красавцева Надежда Александровна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, Пермский государственный национальный исследовательский университет. 614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396247.
E-mail: engdpt@psu.ru

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье рассматриваются дидактические принципы, отражающие научные представления о процессе обучения в целом и участвующие в формировании межкультурной компетенции у студентов I курса гуманитарного направления. Представлен аутентичный материал, реализующий главную онтологическую категорию языка / речи – диалогичность и эксплицирующий определяющую роль мировоззрения преподавателя при выборе содержания текстового материала.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, мировоззрение, коммуникация, парадигма, дидактический принцип.

Введение

При изучении факторов, гипотетически влияющих на эффективность обучения межкультурной компетенции мы остановились на трех из них, а именно: а) главных принципах и подходах; б) содержании используемых материалов и с) мировоззрении преподавателя, определяющего первые две позиции. Важно отметить, что за неполные два десятилетия XXI в. происходит третья смена образовательных парадигм¹, а именно: существовавший в XX в. акцент на лингвистической парадигме переместился на информационно-технологическую парадигму начала XXI в., а в настоящий период пристальное внимание обращено на коммуникативно-интерпретационную модель межкультурного взаимодействия.

В данной работе предпринимается попытка описать вышеуказанные базисные положения, функционирующие при обучении межкультурной компетенции и показать их действие на материалах пособия, используемого в работе со студентами I курса философско-социологического факультета [Красавцева, 2017].

Основная часть

В настоящее время коммуникативные компетенции относятся к базисным, так как умение эффективно общаться и взаимодействовать с людьми является условием успешности в профессиональной и общественной деятельности будущего специалиста. С другой стороны, интенсивные интеграционные процессы в самых разных областях жизнедеятельности современного общества, включая науку и образование, требуют нового осмысления проблем языка, культуры и коммуникации, которое бы отражало основные тенденции развития лингводидактики в России и других странах сегодня.

Предполагая, что процесс обучения в рамках любой образовательной парадигмы (лингвистической, информационно-технологической или коммуникативно-интерпретационной) базируется на трех «китах» (принципах, содержании и мировоззрении) остановимся кратко на каждом из них.

I. Следуя за российскими учеными И. Колесниковой и О. Долгиной охарактеризуем принципы обучения как «основные положения, определяющие характер процесса обучения, которые формируются на основе избранного направления и соответствующих этому направлению подходов. Четко сформулированные принципы обучения помогают решить

¹ Парадигма – «ментальное окно, через которое исследователь рассматривает мир» [Зимняя, 2003].

вопрос о том, как и какое содержание обучения отбирать, какие материалы и приемы использовать» [Колесникова, Долгина, 2001, с. 23].

В рамках современной парадигмы межкультурного *взаимодействия* коммуникативно-интерпретационной модели базовыми принципами, вероятно, можно считать следующие: 1) принципы взаимосвязанного овладения языком и культурой страны изучаемого языка (*language – culture connection*); 2) принцип коммуникативной направленности или необходимости формирования коммуникативной компетенции (*communicative competence*) в процессе обучения иностранному языку [Brown, 1994b, p. 15–30]. Причем, в реализации этого принципа различаются две крайности: а) некоторые ученые считают, что процесс обучения должен опираться только на содержательную сторону (= реальное общение) и не обращать особого внимания на языковую форму. Таким образом, недооценивается принцип сознательности обучения и не учитываются когнитивные процессы; б) другие лингводидакты полагают, что важна, в первую очередь, система языка (= *ассигасу*) и поэтому акцент должен быть сделан на выполнение формальных языковых упражнений. В этом случае студенты, выучившие иностранный язык вне языковой среды, лишаются владения очень важной составляющей: социокультурной компетенции.

Помимо лингвистической и социолингвистической компетенций в рамках анализируемой парадигмы следует отметить еще две компетенции, непосредственно связанные между собой: а) дискурсивную компетенцию, то есть способность строить связные и логичные высказывания разных функциональных стилей (статья, эссе, письмо и т. д.) и выбрать для этого соответствующие лингвистические средства; б) социокультурную компетенцию, то есть умение понимать и адекватно использовать особенности традиций и культуры другого народа; интеграцию личности в системе мировой и национальных культур.

Таким образом, при обучении иностранному языку в рамках коммуникативного подхода важна и системность языка (*ассигасу*), и содержание учебных материалов, на базе которых эта языковая системность будет усваиваться.

II. Вышеуказанные два принципа (см. стр. 2 данной статьи): учебные материалы, их содержание и мировоззрение преподавателя взаимосвязаны и в данной работе будут рассмотрены вместе, под названием «принцип воспитывающего обучения». При преподавании любого предмета, даже если не ставится специально задача воспитания, то содержание учебного материала, методы организации познавательной деятельности, личные мнения преподавателя и его отношение к изучаемому материалу оказывают воспитывающее воздействие на студентов. Трудно не согласиться с О.В. Розиной, считающей, что одной из болезней нашего времени является отсутствие мировоззренческой цельности и эклектизм, смешение различных мировоззренческих систем как у преподавателей, так и у студентов [Розина, 2015, с. 102]. В период информационно-технологической образовательной парадигмы образования (90-е гг. XX в. – нач. XXI в.) «сохраняются, а во многом и стимулируются процессы разделения обучения и воспитания» [Поросенков, 2011, с. 343], которые «необходимо соединить в образовательной деятельности педагога, что возможно только при условии гармоничного развития самого педагога» [Поросенков, 2011, с. 350].

В данной работе мировоззрение преподавателя рассматривается как ненадуманная, объективная система критериев и ориентиров, обеспечивающая верные решения проблем. Точность в оценке совершенных внешних и внутренних действий необходима для каждого специалиста, а в особенности, – гуманитарного профиля. Эта система может играть роль «противовеса» хаосу постмодерна, в том числе, в области преподавания иностранного языка. Содержанием мировоззрения должно стать не случайное фрагментарное отражение фактов, а создание системного знания, где факты обобщаются и интерпретируются, при этом устанавливаются мотивации и причинно-следственные связи.

Обращает на себя внимание предупреждение С.Г. Тер-Минасовой о том, что «стремительное вхождение России в мировое сообщество, безумные скачки политики, экономики, культуры, идеологии, изменение отношений между русскими и иностранцами, абсолютно новые цели

общения – все это не может не ставить новых проблем в теории и практике преподавания иностранных языков. ... Нетерпеливые легионы специалистов в разных областях науки, культуры, бизнеса, техники и всех других областей человеческой деятельности потребовали немедленного обучения иностранным языкам как орудию производства..., в качестве средства реального общения с людьми из других стран» [Тер-Минасова, 2008, с. 24].

Для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создать обстановку реального общения, используя иностранный язык в живых, естественных ситуациях.

Поэтому современному педагогу так важно помимо знаний иметь свое мировоззрение, уметь анализировать культурные и социально-политические явления и выносить их в аудиторию, четко осознавая, к каким идеалам он ведет своих подопечных («педагог» – греч. «детоводитель») и почему.

По этой причине была предпринята попытка создать учебно-методическое пособие, которое содержало бы параллельно структуре учебника Foundation IELTS (основной учебник, по которому обучаются студенты I курса университета) аутентичные материалы, в которых преподаватели смогли бы перейти от знаниецентричной парадигмы к культуросообразной, когда культура не приплюсовывается к языку, а является центральным элементом содержания.

III. Попытаемся на практических примерах проиллюстрировать данные тезисы. Начнем с ситуации зрелого чтения, которое, по мнению Л.А. Чернявской [Чернявская, 1986], являясь проблемной, предваряя чтение, формирует, актуализирует и создает установку на целенаправленную информационную переработку текста. Во-вторых, эта ситуация реализует взаимодействие читателя (= студента) с текстом и через него – с автором. Иными словами, эта ситуация создает процесс диалогизации, вступления в интериоризованный (= внутренний) диалог с автором.

На этом плане подразумевается эффект речевого воздействия на читателя (студента) при определенных условиях: информативности, доступности изложения текста, мотивированности читателя в личной интерпретации прочитанного. Уровни понимания и воздействия на читателя определяют реакцию на принятое умозаключение.

Посмотрим на аутентичные тексты, взятые из методического пособия «Иностранный язык (английский). Different Languages. Different Worlds», напечатанные под рубрикой «Mind the Gap» [Красавцева, 2017].

Пример № 1 (приводится в значительном сокращении):

TASKS

1. Explain the meaning of the underlined sentences in the text.
2. What are the author's examples proving her statements? Do you agree or disagree with her?
3. Give your own examples demonstrating your views and ideas.

Russia's Closed Door Policy

Cultural gaps can be funny or tragic. In any case, most of them make for a good story. *The Moscow News* has heard of a billion mishaps occurring to foreigners who try to adapt to Russian mentality. We hear these from our readers and colleagues every day. Now, you can share your cultural experience too – send your stories or observations to gap@mn.ru.

Ann Limerick

There is a perception that Russians are rather generous. They share their natural sources, personal wealth, and feed you up until you are about to split your sides. But Russians are very niggard in respect of rational distribution and organization of public services. The thing I hate most of all is the Russian habit to close three doors of four in a building. And when, say, the crows flow out from after a theater performance or a concert, even the most polite and self-possessed personalities can hardly restrain themselves. What is the point in keeping doors closed? Last time when I witnessed this kind of situation an old lady seemed to have had her foot dislocated after she had been pushed from behind.

Пример № 2:

TASKS

1. Explain the meaning of the underlined words and word combinations.
2. Make up your own sentences using some of the underlined words.
3. What are the key words of this text?
4. Give the main points of these stories, using the following phrases:
 - The article introduces to us the views of ...
 - The attraction (emphasis) of the article lies in the fact(s) that ...
 - Among the other things the author shows that ...

Overcoming Distances

Cultural gaps can be funny or tragic. In any case, most of them make for a good story. *The Moscow News* has heard of a billion mishaps occurring to foreigners who try to adapt to Russian mentality. We hear these from our readers and colleagues every day. Now, you can share your cultural experience too. Send your stories or observations to gap@mn.ru. Today all of the stories concern in one way or another distances: geographical distances, distances between media image and reality. Actually, what is distance? It is just another way of saying gap, isn't it?

Jackie Ramosh

When I traveled to Russia for the first time, certainly I knew it was far away from my home, farther than I'd ever been before. But what I didn't expect was that the distances in Russia are so tremendous. To escape from Moscow is more than enough time to get from Paris to Amsterdam, for instance. Sure, rush hours are typical of a megalopolis, but Moscow beats everything I've experienced before. Then, when my friends come to visit me in Moscow, they normally ask me to arrange for us trips around Russia. And if I say it's impossible to manage all they want to see, say, in one week, nobody believes me!

Пример № 3:

TASKS

Answer the questions:

What country is the author from: Eastern or Western? Why do you think so?

What is the golden rule? (look at the last paragraph). What do you think about it?

Let's Teach Our Youth the Golden Rule

Cultural gaps can be funny or tragic. In any case, most of them make for a good story. *The Moscow News* has heard of a billion mishaps occurring to foreigners who try to adapt to Russian mentality. We hear these from our readers and colleagues every day. Now, you can share your cultural experience too – send your stories or observations to gap@mn.ru.

John Lahai

I've been living in Russia for 8 years already, and one thing about the cultural gap that comes through to me loud and clear is the refusal of youths to give seats to the elderly in public services (bus, tram, metro, whatever).

I have witnessed hundreds or thousands of occurrences and many interactions and heard many questions posed to youths. The answer from them is: – I pay but the elderly travel free. I see this as a personal right, taking precedence over social obligations.

Знакомство с этими примерами свидетельствует о том, что, как писала М.Н. Кожина, «тексты (и их фрагменты) не только значимы (в смысле: имеют «зафиксированные» в системе языка, в языковом сознании значения, но выражают содержание большее, чем совокупность значений составляющих текст языковых единиц» [Кожина, 1996, с. 23], и, как точно определил Л.С. Выготский, «только коммуникация как обмен информацией, стремление сделать мысли, идеи, знания общими в процессе в з а и м о действия является причиной и основой формирования новых понятий, а значит, новых знаний и нового сознания субъекта» [Выготский, 1992].

Заключение

В результате проведенных наблюдений за процессом взаимодействия при работе студентов I курса над аутентичными текстами из газет «The Moscow News» под рубрикой «Mind the Gap» мы пришли к следующим выводам: при функционировании языка

наблюдалась неидентичность интерпретаций смыслов между авторами текстов и студентами, говорящими и слушающими, причиной которой является наложение индивидуальных опыта и знаний, что является естественным явлением в реальной жизни. На этом фоне особую значимость приобретают смысловые позиции, выраженные преподавателем, который открыто представляет свою мировоззренческую позицию, вступая в диалог как со студентами, так и авторами опубликованных текстов. Учитывая теорию Ю. Хабермаса об условиях взаимодействия в процессе коммуникации посредством аргументов и рациональности, которая кажется особо актуальной сегодня, с одной стороны, и тот факт, что контакт представителей разных культур потенциально несет в себе коммуникативные сбои [Habermas, 1981], делаем вывод о том, что преподавателю необходимо прогнозировать проблемные языковые ситуации как в содержательном, так и в лингвистическом плане, продумывая рациональную организацию коммуникации в целом.

Список литературы

1. Выготский Л.С. Мышление и речь // Л.С. Выготский. Собр. соч.: в 6 т. Т.2. Москва: Педагогика, 1982. 504 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.
3. Кожина М.Н. Уровни функционального исследования языка (сопричастные стилистике) // Вестник Пермского университета. Вып. 2: Лингвистика. Пермь, 1996. С. 10–31.
4. Колесникова И., Долгина О. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. Санкт-Петербург: Cambridge University Press, БЛИЦ, 2001. 223 с.
5. Красавцева Н.А. Иностранный язык (английский). Different Languages. Different Worlds: уч.-метод. пособие. Пермь: Изд-во «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2017. 168 с.
7. Поросенков С.В. Роль понимания и объяснения в интеграции обучения, воспитания и саморазвития личности // Современные образовательные технологии: сб. матер. III Междунар. заочной научно-метод. конф. Пермь: Изд-во «Российский государственный торгово-экономический университет», Изд-во «ОТ и ДО», 2011. Т. 2. С. 343–350.
8. Розина О.В. Православная культура в школе: формирование и развитие профессиональных компетенций педагога. Монография. 2-е изд., испр. и перераб. Москва: Наука и Слово, 2015. 252 с.
9. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Учебное пособие. Москва: Слово / Slovo, 2008. 264 с.
11. Чернявская Л.А. Роль коммуникативных задач и учет ситуаций общения при обучении чтению // Иностранные языки в школе. 1986. № 3. С. 20–25.
12. Brown H.D. Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy. Prentice Hall Regents, 1994b. 480 p.
13. Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt m Main: SuhrKamp, 1981. 632 p.

Krasavtseva N.A.

*Ph.D. (Philology), the English Language and Intercultural Communication Department,
Perm State University*

SOME PRINCIPLES OF INTERCULTURAL COMPETENCE FORMATION

The didactic principles reflecting some scientific ideas of the teaching process and concerning intercultural competence formation of the University freshers are considered in this article. The authentic materials presented in the work represent dialogicality as the main ontological category of speech and the determining role of the teacher's philosophy of life in the course of the materials selection.

Keywords: intercultural competence, philosophy of life, communication, paradigm, didactic principles.

УДК 81'25

Куделько Татьяна Анатольевна

Аспирант кафедры лингводидактики,

Пермский государственный национальный исследовательский университет.

614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396477.

E-mail: pray-1977@mai.ru

ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКАЯ ТРАКТОВКА ПОНЯТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются коренные изменения в парадигме постнеклассического образования. Новые переменные исследуются как основной компонент современного понятия образования, требования к которому строятся на требованиях информационно-компьютерных технологий и исследованиях на стыке пограничных наук.

Ключевые слова: постнеклассическая парадигма образования, диверсификация системы образования, ИКТ технологии, пограничные науки, глобализация образования.

Введение

Данная статья посвящена проблеме постнеклассической трактовки понятия образования. На рубеже XX–XXI вв. мир вошел в полосу качественных изменений. Общество, наука и культура в целом вступили в эпоху постнеклассики. В нашем исследовании внимание акцентируется на процессах концептуализации и её репрезентации в художественном тексте. В качестве объекта исследования выбран социально-культурный концепт ОБРАЗОВАНИЕ, что обусловлено социальной значимостью феномена образования. Нами рассматривается, какое преломление этот концепт получает в детском фэнтези Дж. Роулинг, оказывающем, в силу своей востребованности в современном мире, влияние на менталитет читателей в разных странах, в том числе и в России, в особенности в детской аудитории с 7 до 16 лет (девиантный возраст).

Основная часть

Было бы упрощением связывать существующий сегодня кризис образования только с «пресловутой нищетой» [Цит. по: Торосян, 2006, с. 8], поскольку выявляются серьёзные концептуальные проблемы, которые и должны сориентировать философию образования. Задачи образования (экономики, политики) должны не навязываться в форме «принятия решений», а формироваться естественно-историческим путём. Образование, его направленность и формы являются выражением социального заказа общества.

Человеческая жизнь никогда не была так насыщена философскими вопросами. В этом смысле современный период мировой истории – это век философии, глубокого философского осознания мира и самого себя, которое должно быть положено человечеством в основу стратегии своего развития и образования. Смыкание фундаментальнейших философских проблем с острыми практическими вопросами выживания человечества, в том числе и образования – характерная черта современной эпохи [Орлов, 2012, с. 6–8]. «Российская образовательная система находится в кризисе: от прежней советской системы мы уже отказались, а новую еще не построили. Внутри системы образования нарастает этнокультурная, языковая, экономическая и социальная разобщенность, которая может привести к конфликтности разных систем ценностей и педагогических норм» [Огурцов, Платонов, 2004, с. 26–27].

В современном обществе назрела необходимость обосновать (легитимировать) саму образовательную стратегию, логику образования. На основе предельного понятия «идея образования», возможно, на наш взгляд, сформировать представление о целях образования,

что, в свою очередь, позволит педагогике пересмотреть и разработать способы, методы и формы достижения целей, поставленных постнеклассической парадигмой образования.

Являясь одной из основных категорий социально-гуманитарных наук, образование представляет собой идею непрерывности в содержательном ядре своего понятия. П.Г. Щедровицкий говорит о необходимости предварительного философско-методологического анализа как исходных (классических) понятий, так и современной социокультурной ситуации [Щедровицкий, 1993, с. 10].

Понятие «образование» переосмыслялось неогуманистами (Гердер, Песталоцци, Ф. Шлегель, Гегель) как ядерное категориальное понятие для всех социально-гуманитарных наук (наук о духе, моральных наук или наук о культуре). На данный момент формация нашего мышления имеет в своём основании понятие «образование».

В основе понятия «образования» лежит идея завершенности. Законченное образование всегда будет являться идеалом и ценностью, что составляет глубинный смысл и содержание самого понятия. Само понятие «образование» как процесс, на сегодняшний день, имеет мультисмысловое, порой противоречивое значение. Федеральный закон об образовании РФ гласит, что образование – это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции.

Особенностью постнеклассических концепций педагогики (постмодернистский проект педагогики, или «антипедагогика», культуросентристские концепции, концепция непрерывного образования (lifelong learning), дистанционная педагогика, концепция дополнительного образования) является усиление компоненты неформального характера образования, что свидетельствует об их соответствии нелинейным, индивидуальным, экзистенциально ориентированным ценностям постнеклассической парадигмы развития всего общества. В данных подходах закрепляются и соответствующие информационные механизмы, посредством которых осуществляется весь педагогический процесс.

Гуманитарное образование есть форма постижения и выстраивания бытия, мира, культуры и формирования образа человека, соразмерного культуре, осознающего себя частью культуры. Подлинное гуманитарное образование – это образование живое, пристрастное, дарующее и открывающее личный смысл, оно требует созидания культурно-образовательного пространства, особой атмосферы культуры на уровне взаимоотношений «учитель – ученик», когда со всей очевидностью понимается, что образованный человек – не сумма компетенций, а сумма человека» [Архипова, 2011].

Постнеклассическая идея образования, примиряя классические и неклассические подходы, возрождает на новом уровне античный идеал пайдеи, который происходит как возврат к познавательному и человеческому измерению образования. В современном понятии образование «переоткрывается» пайдеевтическая, герменевтическая и гуманитарная сущность образования, происходит существенная экзистенциализация образовательных феноменов. В соответствии с этими трансформациями выстраивается модель образования, релевантная контексту постнеклассической культуры.

В современном обществе мы можем говорить о нескольких видах школьников и студентов. Так, например, «экранным» детям не интересно общаться друг с другом. Они не умеют этого делать, предпочитая получать готовые развлечения, нажимая кнопки. Своего рода парадоксом является то, что одновременно с этим проявляется все возрастающая численно категория особо одаренных детей, которых в последнее время стали называть «дети-индиго». Как правило, их талант ярко проявляется в некоторых узких областях деятельности (музыка, языки, спорт, управленческое лидерство). При этом они плохо поддаются традиционным методам и приемам воспитания.

В этом же аспекте можно отметить и условия работы учителя, которые существенно усложнились и в связи с масштабной диверсификацией системы образования. Общеизвестно, что до последнего времени, когда были приняты федеральные государственные стандарты

третьего поколения, подготовка педагогов по специальности (учитель физики, учитель иностранного языка и т. д.) осуществлялась по принципам, сложившимся в 60-е гг. прошлого века, когда в стране был практически один вид учебных заведений общего образования, так называемая «Единая трудовая политехническая школа» (иногда с углубленным изучением того или иного предмета).

Сейчас ситуация совершенно иная. Общеобразовательные учебные заведения классифицируются: по формам собственности (частная, государственная, смешанная), по уклонам (деятельная, самоуправляемая, синергетическая, развивающая, воскресная и т. д.), по видам (религиозная, гуманитарная, физико-математическая, национальная, международная, искусств, вольдорфская и т. д.), по типам (школа, лицей, гимназия, колледж). Некоторые полагают, что уже можно говорить о школе-облаке [Архипова, 2011].

Новые реалии глобализирующегося постиндустриального информационного общества вытесняют привычные понятия, которые традиционно закладывались в школе. Например, вместо основ отдельных конкретных наук возникают взаимосвязанные комплексные представления о вещах, о жизни, о взаимопроникновении различных факторов, стали актуальны и востребованы изучения пограничных наук (например, транслингвистика, биохимия и т. п.).

Учебники активно трансформируются в информационные источники (Интернет, видео, телевидение). Занятия как самоценность перерастает в компетентность, поскольку жизнь не пассивна, а крайне переменчива. Не соответствуют реальности еще недавно не подвергавшиеся сомнению утверждения, что учитель главный и основной источник знаний, что ранняя специализация — это хорошо, что цель обучения в школе — поступление в вуз и т. п.

Информационная эпоха началась приблизительно 30—40 лет назад и породила экономику знаний и высоких технологий, что стало окончательным переходом в постнеклассическую парадигму образования. В лидеры вышли информатика и система управления сложными объектами. Фундаментальный характер приобретают языки, способность поиска, обработки и эффективного применения информации. Интеллектуалы — вот ведущие специалисты информационной эпохи.

Судя по всему, информационная эра не будет длительной. В наиболее динамично развивающихся странах уже заговорили об эпохе «фьюжен», которую будет характеризовать «сочетание несочетаемого». В свое время революцию в машиностроении вызвало открытие способа сваривать черные и цветные металлы, ранее не свариваемых. В эпоху фьюжен ожидается сращивание живых мыслящих систем (вообще говоря, человека) с искусственными интеллектуальными системами, работающими в виртуальном пространстве. Придумано и название новых специалистов эпохи фьюжен – компетисты [Бордовский, 2011].

Заключение

Схематично работу компетиста можно представить следующим образом: получил знание, затем одновременно приобрел навыки и овладел чувствами, затем развил способности и выстроил характер, затем все это привел в движение для решения задачи. Иными словами, получается, что одновременно с развитием новых технологий требуется и развитие самого человека. Это ли не проблема для образования, особенно с учетом того, что сказано выше о современных детях, которые, видимо, и будут входить в эпоху фьюжен. В связи с этим, возникает потребность в модернизации, в первую очередь, самого процесса подготовки педагогических кадров.

В Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена с 1992 г. стали опробовать и развивать гибкую многоуровневую систему подготовки педагогических кадров, в основе которой лежала компетентностная парадигма [Архипова, 2011]. Компетентность обозначает, что человек хорошо видит решаемую задачу, знает, где и какую информацию надо найти для ее решения, способен исправить ошибки и в конечном итоге сделать то, что не умеют другие. Полученное в вузе образование является базой для

саморазвития, успешной миграции в широком пространстве профессиональной деятельности и правильном реагировании на его изменения, например, на изменение ролей, которые играют разные субъекты образовательного деятельности (обучающийся уже становится не учеником, а делателем самого себя, учитель из главного источника знаний становится навигатором в море знаний, директор роль начальника меняет на роль менеджера и т. д.).

«В информационную эпоху существует представление, что знания надо копить как деньги на кредитную карту. Чтобы было что потом оттуда взять. Иначе скажут: “Ваша карточка не принимается”» [Архипова, 2011]. К этому, однако, следует добавить, что могут не принять не только пустую карточку, но и ту, на которой лежит никому не нужная, не конвертируемая валюта.

Список литературы

1. Архипова О.В. Идея образования в контексте постнеклассической культуры. Автореф. дисс. ... д. ф. н. Санкт-Петербург: Изд-во «Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена», 2011. 50 с.
2. Бордовский Г.А. Педагогический университет XXI в. Санкт-Петербург: Изд-во «Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена», 2011. 108 с.
3. Бордовский Г.А. Избранное. Т. 2. Санкт-Петербург: Изд-во «Российский государственный педагогический университет им. А.И.Герцена», 2011. 302 с.
4. Огурцов А.П., Платонов В.В. Образы образования XX век. Санкт-Петербург: РХГИ, 2004. С. 26–27.
5. Орлов В.В. История человеческого интеллекта. Пермь: Изд-во «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2012. 148 с.
6. Спиваковский В. Образовательный взрыв. Киев: ИФ МУВЦ «Гранд-Экспо», 2011. 436 с.
7. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли. Учебник для вузов. М.: Владос Пресс, 2006. 351 с.
8. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития» // Педагогика. № 7. 2010. С. 3–11.
9. Щедровицкий Г.П. и др. Педагогика и логика. Москва, 1968. 416 с. (На правах рукописи.) Факсимильно переиздана. Москва, 1993.

Kudelko T.A.

*Postgraduate Student, Department of Linguodidactics,
Perm State University*

POSTNONCLASSICAL INTERPRETATION OF THE NOTION «EDUCATION»

The paper considers crucial shifts in the paradigm of postnonclassical education. New changes are regarded as a main component of the modern notion «education», that should meet requirements of ICT and multidisciplinary research.

Keywords: postnonclassical paradigm of education, diversification of education, ICT, related scientific branches, globalisation of education.

УДК 378

Лучникова Алёна Вячеславовна

Старший преподаватель кафедры английского языка профессиональной коммуникации,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396833.
E-mail: lav168@mail.ru

Тутынина Татьяна Ивановна

Старший преподаватель кафедры английского языка профессиональной коммуникации,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342) 2396833.
E-mail: tandasek@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ПАРАДИГМЫ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ В СОЗНАНИИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Статья посвящена вопросу о необходимости формирования парадигмы устойчивого развития в сознании студента. Рассмотрена совокупность общекультурных и профессиональных компетенций при формировании экологического сознания бакалавров естественных специальностей. Авторы подчёркивают возможность формирования парадигмы устойчивого развития в процессе обучения английскому языку путем использования экологически ориентированного учебного материала, который вводится приемами и методами, которые приближают учебный процесс к будущей профессиональной деятельности или имитирует её.

Ключевые слова: парадигма устойчивого развития, междисциплинарный характер иностранного языка, общекультурные и профессиональные компетенции, учебная и внеучебная деятельность.

Введение

Социально-экономическая модель развития общества, которая сложилась в XX в. и была, прежде всего, ориентирована на быстрые темпы экономического роста, привела человечество к пониманию того, что богатства природы, ее способность поддерживать развитие общества и возможности самовосстановления не безграничны, и будущему поколению человечества грозит опасность [Концепция, 1996]. В сложившейся ситуации поиск новых парадигм существования общества актуален.

Одной из таких парадигм становится устойчивое развитие (sustainable development) – это модель развития общества, предложенная в конце 1980-х — начале 1990-х гг. в рамках структуры ООН.

В основе этой концепции лежит важное понимание того, что сохранение социально-экономического роста вместе с сохранением природных богатств возможно только в рамках устойчивого развития общества. Оно предполагает постепенное восстановление экосистем до уровня, который бы гарантировал стабильность окружающей среды [Концепция, 1996].

Основная часть

На наш взгляд, переход российского общества к устойчивому развитию – процесс весьма длительный, поскольку требует решения глобальных по масштабу социальных, экономических, экологических и воспитательных задач. Это требует формирования новых человеческих качеств, без которых переход общества к стандартам устойчивого развития невозможен.

По мере продвижения к устойчивому развитию будут меняться и уточняться представления об устойчивом развитии людей в соответствии с экологическими ограничениями, а сами средства удовлетворения этих потребностей будут совершенствоваться. Это возможно при изменении мировоззрения, систем ценностей и приоритетов, при формировании у населения гражданской позиции и понимания происходящего в окружающем мире.

При сохранении нынешних стереотипов мышления с пренебрежительным отношением к возможностям биосферы невозможно обеспечить экологическую безопасность и осуществить переход к устойчивому развитию. Для того чтобы изменить сложившиеся поведенческие стереотипы, необходимо внедрить аспекты экологического воспитания в образовательные стандарты.

Образовательные стандарты, лежащие в основе рабочих программ учебных дисциплин естественных специальностей, определяют список компетенций и тематику изучаемого материала.

В соответствии с ними бакалавр должен ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей, обладать готовностью принять нравственные обязательства по отношению к окружающей природе, способностью и готовностью использовать основные законы естественнонаучных дисциплин в профессиональной деятельности (ОПК-1); а также использовать знания о современной физической картине мира, пространственно-временных закономерностях, строении вещества для понимания окружающего мира и явлений природы (ОПК-2); владеть основными методами защиты производственного персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОПК-6) [ФГОС ВО РФ, 2016].

Данные компетенции позволяют формировать экологические знания о существующих экологических проблемах с последующей реализацией этих знаний в экологической деятельности при решении экологических задач.

Приобретенные знания о способах природоохранной деятельности на основе изученного и собственного опыта способствуют развитию профессиональных и личностно-значимых качеств у бакалавров в аспекте осмысления широкого спектра глобальных социальных и экологических проблем и последующего применения в экологической деятельности. Формирование экологического мировоззрения у студентов бакалавров естественных специальностей университета не может быть оптимально достигнуто только изучением профильных дисциплин.

Формирование парадигмы устойчивого развития в сознании обучающихся по программе бакалавриат – наша глобальная междисциплинарная образовательная цель. Одна из важнейших стратегических задач современного экологического образования заключается в пересечении экологических идей и понятий с другими дисциплинами. Данный процесс поможет подготовке экологически грамотных специалистов самого различного профиля [Кошарская, 2015].

Дисциплина «Иностранный язык (английский)» обладает уникальным междисциплинарным характером, что позволяет решать воспитательные и образовательные задачи в рамках занятий по данному предмету, и способствует межпредметной интеграции экологического образования в вузе. Межпредметные взаимодействия определяют межнаучные сферы знаний и дают единство всей структуры содержания образования в его главных циклах учебных предметов: естественнонаучном, общественно-историческом и гуманитарно-эстетическом.

Межпредметная корреляция в системе экологического образования подразумевает согласованность содержания и путей раскрытия законов, принципов и способов функционирования биосферы, которые изучаются во всех естественных науках и связанных с обществом и мышлением. При помощи строго организованной информации, поступающей из смежных дисциплин, может быть выведено новое экологическое знание, получение которого только лишь с помощью одного предмета невозможно [Кошарская, 2015].

Экологическая парадигма определяет экологически безопасную деятельность и регулирует взаимодействие «Человека – Природа», способствуя переходу разумного общества к устойчивому развитию, а также общим действиям мирового сообщества в области решения экологических проблем.

Экологическое образование формирует социокультурные необходимости создания особых языковых стереотипов, а они предлагают особую шкалу ценностей, нужных для осуществления профессиональной деятельности.

Общекультурные компетенции – это фундамент для формирования профессиональных компетенций. Ознакомление с экологическим дискурсом, изучение характерных для этого дискурса языковых моделей помогают студенту «свободно выражать свои мысли на иностранном языке, правильно используя разнообразные языковые средства с целью использования релевантной информации, овладеть основными особенностями определенных тем общения, особенностями предпереводческого анализа научного текста и поиска информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях, структурировать и интегрировать знания из различных областей деятельности и обладать способностью их творческой обработки, использования и развития в ходе решения актуальных профессиональных задач [Виолина, Лёвкина, Сакияева, 2014].

Процесс формирования парадигмы устойчивого развития в сознании студентов охватывает как учебную, так и внеучебную деятельность и в целях эффективности должен базироваться на принципах единства всех этапов обучения в вузе, а также на формировании межпредметных связей учебных дисциплин.

Большое количество материалов, невероятная актуальность вопросов окружающей среды обеспечивают разнообразие форм и методов работы на практических занятиях по английскому языку, а именно:

1. Задания с целью определения экологической образованности студентов и роста их экологической эрудиции:

- мозговой штурм – это определение понятия «экология», «устойчивое развитие», составление списка существующих экологических проблем: «mind-mapping», «word clusters»;
- тестирование для осознания негативного / положительного влияния на природу: «Quizzes», «Personal Cards»;
- выполнение заданий – тестов для контроля понимания письменных и устных текстов по теме «Экология», их реферирования и компрессии: summaries;
- обсуждение видеоматериалов, фотографий, рисунков экологической тематики – «commercials»;
- поиск эквивалентов экологических терминов в родном языке (ecological awareness, recycling, environmental problems).

2. Задания на формирование критического отношения к экологическим проблемам:

- создание эссе (писем) от лица животных, растений, пострадавших от деятельности человека, взгляд в будущее: argumentative essays, opinion essays;
- составление подписей к рисункам, карикатурам экологической тематики – «making headlines»;
- анализ экологической рекламы и написание рекламных текстов – «advertisements».

3. Коллективные задания творческого характера: диспут, дебаты, круглый стол; проектная деятельность (анализ экологических проблем, причин, последствий и пути их решения):

- «Мой родной город — самый чистый город России»;
- «Проект экологической компьютерной игры»;
- «Экоизобретение» [Виолина, Лёвкина, Сакияева, 2014].

Заключение

Экологическая культура общества – неотъемлемая часть общечеловеческой культуры, способ и результат адаптации и организации жизнедеятельности людей, деятельно-

практическое единство человека с природой, что говорит о необходимости формирования парадигмы устойчивого развития в сознании студентов, если мы хотим сделать из них активных членов нашего социума.

Проектная деятельность, являющаяся эффективным методом развития критического мышления, наряду с другими формами работы дает возможность сформировать у обучающихся самостоятельность, ответственность и активную гражданскую позицию в сфере устойчивого развития. Экосистемная познавательная модель выполняет функции метода познания экологических отношений в системе «Человек – Общество – Природа».

Нормативные правовые акты

1. ФГОС ВПО по направлениям бакалавриата. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1/29> (дата обращения: 09.03.2018).
2. Концепция перехода РФ к устойчивому развитию. Утв. Указом Президента РФ от 1 апреля 1996 г. № 440. (Собрание законодательства РФ, 1996 г., № 15, ст. 1572).

Список литературы

3. Виолина М.И., Лёвкина Т.А., Сакияева Н.Н. *Magister Dixit* // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири. № 3(15). Октябрь, 2014. URL: <http://sinp.com.ua/work/657423/Formirovanie-ekologicheskoi-kompetencii-studentov> (дата обращения 09.03.2018).
4. Кошарская Е.В. Формирование экологической культуры студентов – будущих химиков в процессе экологически ориентированного обучения английскому языку // Сибирский педагогический журнал, 2015. №2. С. 151–156.

Luchnikova A.V.

Senior Lecturer, ESP Department, Perm State University

Tutylnina T.I.

Senior Lecturer, ESP Department, Perm State University

HOW TO FORM A SUSTAINABLE DEVELOPMENT PARADIGM IN STUDENTS' MINDS AT ENGLISH CLASSES

The article is devoted to the importance to form the sustainable development paradigm in students' minds. The synthesis of cultural and professional competences when developing eco-friendly attitude is considered. Ecologically oriented materials used at English classes that imitate real professional activity help develop the sustainable development attitude to the environment.

Keywords: sustainable development paradigm, interdisciplinary character of foreign language, cultural and professional competences, curricular and extracurricular activities.

УДК: 811-008

Манжула Оксана 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: achilleon@mail.ru

ФОРМЫ И ВИДЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПГНИУ¹

В статье представлены виды и особенности методики самостоятельной работы по английскому языку для студентов естественнонаучных факультетов ПГНИУ и проанализированы основные принципы, структура и преимущества данного вида работы. Также показано применение компьютерных технологий в самостоятельной работе студентов. Данные материалы могут эффективно применяться в аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работе студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, английский язык, информационно-коммуникативные технологии, биология, химия, геология, иностранный язык.

Введение

В рамках обучения английскому языку в университете (I курс) по учебнику IELTS «Foundation» самостоятельная работа студентов является неотъемлемой составляющей частью учебного процесса. Она включает в себя все аспекты изучения английского языка и значительно влияет на результаты освоения дисциплины «Иностранный язык (английский)». В связи с кардинальным изменением технологий обществу необходимы специалисты, способные быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям труда, и выполнять работу с минимальными затратами ресурсов, постоянно занимающиеся самообразованием и саморазвитием. В связи с этим, преподавателям необходимо способствовать развитию ответственности и самостоятельности будущих специалистов, ориентировать студентов на самообразование, саморазвитие и самореализацию.

Е.В. Гугина и О.А. Кузенков дают следующее определение самостоятельной работы студентов: «Самостоятельная работа студентов – планируемая учебная, учебно-исследовательская или научно-исследовательская работа студентов, выполняемая во внеаудиторное (или аудиторное) время по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия» [Гугина, Кузенков, 2012, с. 7–8]. Нами под самостоятельной работой понимается: средство вовлечения учащихся в самостоятельную познавательную деятельность, средство ее логической и психологической организации. Преимущество самостоятельной работы также видится нами в том, что она способствует ликвидации пробелов в усвоении учебной информации на практических занятиях.

Основная часть

Для студентов естественнонаучных факультетов (химический, биологический, физический, географический) английский язык – не профильный предмет, что приводит к появлению некоторых трудностей при его изучении. Е.А. Пореченкова считает, что «в современном мире роль владения иностранными языками для специалистов в совершенно разных областях (биологии, химии, математики, физики, экономики и т. д.) является

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

первостепенной, так как это явное преимущество для дальнейшего профессионального развития и роста» [Пореченкова, Волкова, 2015, с. 42]. Однако на предмет в триместре выделяется небольшое количество учебных часов (56 аудиторных часов), поэтому, чтобы изучить английский язык в достаточном объеме, студенты должны проявлять достаточную активность в работе по всем видам речевой деятельности, а также достаточное количество времени работать самостоятельно.

В курсе обучения английскому языку используются различные виды и формы самостоятельной работы, которые служат для подготовки студентов к самостоятельному использованию английского языка в профессиональных целях, а также выступают в качестве средств познавательной и коммуникативной деятельности. Существует ряд ресурсов для самостоятельной работы, при использовании которых практически отпадает необходимость руководства действиями студента со стороны преподавателя, его роль заключается в основном в консультировании. Один из таких методов – независимое обучение, «метод организации самостоятельной работы, при которой студент, получив необходимый набор учебно-методических материалов и указаний от преподавателя, самостоятельно выполняет исследование, по окончании которого демонстрирует результат проделанной работы» [Сысоев, Естигнеев, 2010, с. 25].

Первый этап самостоятельной работы – чтение. Исследователь Л.Д. Гусейнова считает, что «чтение – это неотъемлемая часть языковой подготовки студентов. Оно дает возможность студентам ознакомиться с лексическим, грамматическим и стилистическим своеобразием английского языка» [Гусейнова, Джафарова, 2014, с. 469]. В начале работы необходимо выполнить лексико-грамматические упражнения в рамках первой изучаемой темы I триместра «Read all about it!», тематических текстов, монологов. Ряд интернет-сайтов, используемых в этой работе (Articles for Biology Students, Buzzle, Softschools), помогает решить целый ряд дидактических задач: они способствуют формированию навыков чтения, используя материалы глобальной сети; помогают пополнить словарный запас; формируют устойчивую мотивацию к изучению английского языка, расширяют кругозор студента, наконец, формируют его социокультурную компетенцию. Контроль самостоятельного чтения проводится в виде устного фронтального и индивидуального опроса на аудиторных практических занятиях.

Затем преподаватель готовит студентов к самостоятельной работе с лексикой. И.М. Некрасова считает, что «подготовка устных высказываний – монологических и диалогических – является важным завершающим этапом каждой темы курса» [Некрасова, Раскина, 2015, с. 9]. Для работы с лексикой по темам, включенным в учебник IELTS Foundation, по которому осуществляется обучение английскому языку в университете, предлагается глоссарий для усвоения студентами разных факультетов по следующим темам: «Job» «Family», «Sports», «Animals», «Communication» и т. д. Формы самостоятельной работы студентов с лексическим материалом предусматривают составление индивидуального словаря, анализ слов для лучшего их усвоения, подбор синонимов и антонимов, составление таблиц словообразовательных моделей.

Формы контроля самостоятельной работы студентов с лексическим материалом предусматривают устный фронтальный опрос лексики во время практического занятия, устный выборочный индивидуальный опрос лексики, словарный диктант, проверку устных и письменных лексических заданий и упражнений. Учить слова можно порекомендовать по карточкам. Для этого вида самостоятельной работы мы используем Интернет-сайт bbclearningenglish.net. На сайте можно найти актуальный аутентичный материал по биологии, химии, физике.

Студенты получают возможность прочитать, прослушать материал и отработать лексику по теме. Контроль проводится в форме устной проверки домашнего задания на практических занятиях; проверяется задание в тетрадях, проводятся контрольные работы по некоторым

формам аудиторной самостоятельной работы в виде перевода предложений, отрывков текста, целых текстов при помощи методики поиска слова и его значения в словаре.

Следующий этап самостоятельной работы – работа с грамматическим материалом, которая включает в себя устные письменные грамматические и лексико-грамматические упражнения в рамках определенных тем, составление карточек по изучаемым грамматическим темам, поиск и перевод грамматических структур в тексте; синтаксический анализ и перевод предложений; перевод текстов, которые содержат определенный грамматический материал.

Мы привлекаем к работе сайт www.livemocha.com. Здесь можно отрабатывать грамматику с помощью разнообразных упражнений. Контроль самостоятельной работы студентов с грамматическим материалом осуществляется при помощи устной проверки грамматических и лексико-грамматических заданий на практических занятиях, выборочной проверки заданий на доске, проверки письменных заданий в тетрадях; аудиторной самостоятельной работы в аудитории по определенной теме с последующей проверкой, контрольной работы согласно УМК.

На следующем этапе студенты приступают к самостоятельной работе с текстом. Она осуществляется в виде анализа наполнения текста, устного и письменного перевода текстов, домашнего чтения, изложения содержания текстов на английском языке и их реферирование. Формы контроля включают в себя устный опрос перевода на практических занятиях, проверку письменных работ по переводу или реферированию текстов, устный опрос по реферированию текстов с последующим обсуждением, контрольный устный или письменный перевод текста на практических занятиях.

Следующий этап самостоятельной работы – работа над устной речью. Формы работы: устной речью: фонетические и лексические упражнения по определенной теме, фонетическое чтение и перевод текста, речевые упражнения; подготовка устного монологического высказывания. Работа с видеоблогом способствует восприятию невербальных средств коммуникации. Необходимо обратить внимание на следующие сервисы для создания и использования видеоблогов: <http://www.blogs.mail.ru/>, <http://www.blogger.com/>, <http://www.youtube.com/>.

Потенциал блогов позволяет сделать блог рабочим инструментом преподавателей и включить этот инструмент в учебную практику. Использование блогов призвано объединить образовательные ресурсы в единое информационное пространство, привлечь единомышленников, способствовать сотрудничеству на разных уровнях и в разных форматах, что, в конечном итоге, благоприятно скажется на профессиональном самоопределении, саморазвитии преподавателей и повышении качества образовательного процесса в высшей школе в целом. Контроль проводится в форме чтения вслух и перевода текста и устного опроса.

Следующий этап – работа над письменной речью. Она проводится в форме оформления глоссария, письменных лексических и грамматических заданий, подготовке письменного монологического высказывания, реферированию текста, письменного перевода. Для самостоятельной работы с письменной речью мы используем электронную почту. Обмен письмами по электронной почте является привычным для студентов, тем самым создается естественная среда применения иностранного языка в реальной жизненной ситуации. Также в данной работе используются различные блоги. Контроль осуществляется в виде орфографического диктанта, проверки письменных заданий, контрольных заданий.

Завершающим этапом является самостоятельная научная работа студента. Для самостоятельной работы с научным материалом отбираются тексты в рамках темы научной работы студента. Отбираются актуальные текст объемом до 50.000 знаков. После работы с текстом студент должен владеть прочитанным материалом, свободно читать, переводить и пересказывать фрагмент текста, предложенный преподавателем, а также уметь составить аннотацию к тексту. Также студенты готовят материалы для презентации своей научной

работы по плану, предложенному преподавателем. Для самостоятельной работы с научным материалом на английском языке используются многие Интернет-ресурсы. Также на этом этапе студенты активно работают в библиотеках.

Заключение

Формирование компетентного специалиста может быть успешным только в условиях учебного партнерства преподавателя и студента. Самостоятельная работа студента в качестве субъекта деятельности, планирующего, осуществляющего и оценивающего свои результаты совместно с преподавателем, является необходимым условием, способствующим достижению этой цели. Самостоятельная работа студентов по английскому языку на неязыковом факультете представляет собой особую многофункциональную форму самообразования, помогающую овладеть языковыми компетенциями, являющимися неотъемлемой профессиональной составляющей квалифицированного специалиста, а также способствует формированию навыков автономного приобретения знаний и распространению информационной культуры.

Список литературы

1. Гугина Е.В., Кузенков О.А. Организация самостоятельной работы студентов в Нижегородском государственном университете им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород: Изд-во «Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», 2012. 47 с.
2. Гусейнова Л.Д., Гаджиева С.А. Домашнее чтение как один из видов самостоятельной работы студентов-экономистов в обучении английскому языку // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. Краснодар, 2014. № 5. С. 469–472.
3. Некрасова И.М., Раскина Е.Ю. Навигатор самостоятельной работы студентов по дисциплине «Иностранный язык». Пермь: Изд-во «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2015. 18 с.
4. Пореченкова Е.А., Волкова А.Ю. Значение практического применения аудиовизуальных средств на занятиях английского языка для студентов естественнонаучных факультетов // История и педагогика естествознания, 2015. № 2. С. 41–45.
5. Сысов П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий: учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов. Москва: Глосса-Пресс, 2010. 182 с.

Manzhula O.V.

Ph.D. (Philology), ESP Department, Perm State University

KINDS AND TYPES OF INDEPENDENT WORK IN TEACHING ENGLISH TO NATURAL SCIENCE STUDENTS OF PSU

In the article we present the special treats of teaching method of independent work in English for Natural Science students of PSU. The basic statements, structure and advantages of this type of work are analyzed. Also, the application of computer technology in independent work is demonstrated. The materials can be effectively applied in classroom and extracurricular work of students.

Keywords: independent work, English, IT, Biology, Chemistry, Geology, foreign languages.

УДК 81'33

Морозова Екатерина Владимировна

Преподаватель кафедры лингводидактики,

Пермский государственный национальный исследовательский университет.

614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396477.

E-mail: germany@psu.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Настоящая статья посвящена метафорической компетенции, способности понимать и воспроизводить метафору, формирующейся у русскоязычных студентов факультета современных иностранных языков и литератур, которые изучают английский язык в качестве основного иностранного языка. В статье исследуются также корреляция метафорической компетенции со степенью владения иностранным языком и особенности ошибок, допускаемых студентами в ходе использования метафоры.

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

Введение

В современной лингвистике одним из ключевых вопросов является изучение метафоры как базового ментального процесса, с помощью которого человек понимает одну область знаний через другую и тем самым углубляет свои представления о мире [Лакофф, Джонсон, 1990, с. 387]. Прикладное изучение метафоры получило свое развитие в исследовании метафорической компетенции. К ней также относят распознавание метафорических выражений при аудировании и чтении, использование метафорических выражений в устной и письменной речи, а также распознавание метафор и понимание механизмов, которые лежат в основе построения метафорических выражений [Azuma, 2004]. В дальнейших исследованиях метафорической компетенции, в частности, в диссертациях С. Тернер (Бирмингем) и Hoàng Thị Đoan Hà (Веллингтон) было установлено, что на метафоричность письменной речи влияет степень владения иностранным языком [Hoang, 2014; Turner, 2014].

Важным критерием исследования метафорической компетенции является сравнение употребления метафор на каждом уровне владения языком.¹ Так, было обнаружено, что метафорическая плотность увеличивается с повышением уровня владения языком: на уровне B2 она составляет 30 %, а на уровне C2 – 55 % [Littlemore, Holloway, MacArthur & Cienki, 2012].

Основная часть

Материалом исследования послужили 42 текста эссе на английском языке, написанные студентами направления «Педагогическое образование» факультета современных иностранных языков и литератур Пермского государственного национального исследовательского университета. В исследовании принимали участие студенты, имеющие уровни владения B1 и B2. Общий объем проанализированных текстов составил 15736 слов.

В нашем исследовании мы обратились к методике MIPVU, разработанной Г. Стейном (университет Амстердама). Методика представляет поэтапный алгоритм и предполагает отметить как метафору ту лексическую единицу, которая используется в контекстуальном значении [Steen, Dorst, Herrmann, Kaal, Krennmayr, Pasma 2010]. При анализе материала использовались словари Macmillan Dictionary for Advanced Learners и Longman Dictionary of Contemporary English [Macmillan; Longman]. В настоящем исследовании вслед за авторами методики также будет использоваться мнение, что лингвистическая метафора может

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

представлять собой единицу, состоящую из одного слова, даже если словарь фиксирует это слово как компонент устойчивой фразы.

По результатам сопоставительного исследования количество метафор в письменной коммуникации студентов с уровнем В2 превосходит количество метафор в письменной коммуникации студентов, обладающим уровнем В1 (соответственно, 12,3 % против 10,9 %). По данным исследования Дж. Литтлмор, Т. Креннмайр и С. Тернер, количество метафор в эссе студентов, имеющих уровень владения иностранным языком В2, составляет 10 %, [Littlemore, Krennmayr, Turner, & Turner 2012: 18], в данном случае количество метафор составляет чуть более 12 %.

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

1) «*Every writer in his book or composition makes every reader to sink into a reverie*». Выражение «*to sink into a reverie*», в переводе означаемое «*задуматься*», редко используется в устной речи; наиболее часто используемыми аналогами являются «*to think*», «*to ponder over*».

2) «*He visited that era every night and was soaking up the spirit of it*». В этом примере выражение «*to soak up*», буквально, «впитывать», заменяет более употребимые «*to absorb*» и, особенно, «*to enjoy*».

Следующим параметром метафорической компетенции иноязычного письма является наличие и типология ошибок. В основе ошибок иноязычной коммуникации лежат два механизма: внутриязыковой, связанный только с компетенцией изучаемого иностранного языка, и межъязыковой, обусловленный влиянием родного языка (отрицательный перенос, или интерференция) [Общеввропейские компетенции, 2003]. В соответствии с представленными механизмами можно выделить два типа ошибок в употреблении метафор – внутриязыковые (системно-языковые) и межъязыковые (обусловленные влиянием родного языка) [Щукин, 2007].

Согласно сопоставительному исследованию ошибок, можно заключить, что в эссе студентов на уровне В2 уменьшается количество ошибок в использовании метафор (0,9 % против 1,4 %), а также уменьшается рост внутриязыковых ошибок (67 % против 92 %), что можно объяснить лучшим знанием грамматики. С другой стороны, отмечается рост межъязыковых ошибок (33 % против 8 %), обусловленных влиянием родного языка, что может обозначать стремление выйти за «пределы» изучаемой грамматики.

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

Рассмотрим некоторые ошибки:

1) «*to solve his problems with his own one*» – ошибка заключается в неправильном переводе выражения «сам, «самостоятельно». Данное выражение переводится как «*on his own*», то есть, студент допустил ошибку в использовании предлога («*with*» вместо «*on*») и добавил лишнее местоимение «*one*».

2) «*When Neil Perry discovered that his father wouldn't let him to dedicate his life to theater, he made away with oneself*» – в этом случае студент правильно перевел идиому «*to make away with oneself*» – «покончить жизнь самоубийством», но не поставил безличное местоимение «*oneself*» в соответствующую форму «*himself*».

В ходе анализа ошибок, обусловленных влиянием родного языка, или межъязыковых ошибок, были выявлены интересные случаи перевода метафор из русского языка дословно, например: «*and a lot of them check it their own skin*» – здесь прослеживается попытка перевода на английский язык русского выражения «ощутить на себе», «на своей шкуре». Студент переводит фразу дословно: «*check*» – «проверить», «ощутить», «*skin*» – «кожа, шкура», в то время как равноценным английским эквивалентом будет являться выражение «*learn it the hard way*»; «*books teach people life*» – пример является дословным переводом русского выражения «учат жизни», что в английском языке передается такими фразами, как «*the way to live/of living*», «*the way how to live*»; «*[...] he found a person with similar “cockroaches” in the head, and I suppose, became happier than he was*» – наиболее любопытный пример из всех – попытка перевести сленговое выражение

тараканы в голове, которая обозначает определенные странности человека. Студент снова прибегает к дословному переводу слова *тараканы* – *cockroaches*, что образовало фразу, не существующую в английском языке. Правильный же английский эквивалент звучит как *rats in the attic*, *крысы на чердаке*, чего, в свою очередь, нет в русском языке.

Заключение

Проведенное исследование позволяет говорить о динамике метафорической компетенции русскоязычных студентов направления «Педагогическое образование» в процессе обучения основному иностранному языку (английскому). Можно предположить, что наличие межъязыковых ошибок обусловлено ростом более творческого и самостоятельного подхода к использованию иностранного языка и в то же время недостаточным знанием англоязычных эквивалентов используемых выражений. Возможно, следует уделить большее внимание изучению фразеологических единиц при преподавании языка на более высоком уровне.

Список литературы

1. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. Теория метафоры. Москва: Прогресс, 1990. С. 387.
2. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Москва: Изд-во «Московский государственный лингвистический университет», 2003. 259 с.
3. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. Москва: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 752 с.
4. Azuma, Masumi. Metaphorical competence in an EFL context: the mental lexicon and metaphorical competence of Japanese EFL students. PhD thesis, University of Nottingham, 2004. URL: <http://theses.nottingham.ac.uk/1894/1/416746.pdf> (дата обращения: 14.11.2017).
5. Hoang H. Metaphor and Second Language Learning: The State of the Field. The Electronic Journal for English as a Second Language, 2014. 18 (2). URL: <http://researcharchive.vuw.ac.nz/bitstream/handle/10063/4195/thesis.pdf?sequence=26>. Littlemore J. Metaphoric intelligence and foreign language learning. Humanising Language Teaching, 2001, 3(2). (дата обращения: 14.11.2017).
7. Littlemore J., MacArthur F., Holloway J. & Cienki A. How to make yourself understood by international students: The role of metaphor in academic tutorials // ELT Research Papers: British Council Publications 12-06, 2012. P. 1–27.
8. Longman Dictionary of Contemporary English. URL: <http://www.ldoceonline.com> (дата обращения: 14.11.2017).
9. MacArthur F. Metaphorical competence in EFL: Where are we and where should we be going? A view from the language classroom. AILA Review, 2010, 23. P. 155–173.
10. Macmillan Dictionary for Advanced Learners. URL: <http://www.macmillandictionary.com> (дата обращения: 14.11.2017).
11. Steen G., Dorst A.G., Herrmann J.B., Kaal A., Krennmayr T. and Pasma T. A Method for Linguistic Metaphor Identification. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 2010. 238 p.
12. Turner S. The development of metaphoric competence in French and Japanese learners of English. PhD thesis, Birmingham, University of Birmingham, 2014. URL: <http://theses.bham.ac.uk/5449/9/Turner14PhD.pdf>. (дата обращения: 14.11.2017).

Morozova E.V.

Lecturer, Linguodidactics Department, Perm State University

PECULIARITIES OF FORMATION OF METAPHORICAL COMPETENCE OF RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS LEARNING ENGLISH LANGUAGE

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

Keywords: metaphor, metaphorical competence, language education.

УДК 81'32

Полякова Наталья Евгеньевна

Старший преподаватель кафедры английского языка профессиональной коммуникации,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.

614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342) 2396833.

E-mail: polyakovanatasha@mail.ru

**К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИКТ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ**

В статье рассматривается понятие межкультурной компетенции и обосновывается важность ее формирования в современном образовании. Особый акцент делается на формирование данной компетенции у студентов технических специальностей. Формирование межкультурной компетенции может успешно осуществляться с использованием информационных компьютерных технологий. Кроме того, проводится обзор средств и предлагаются возможные варианты работы для формирования межкультурной компетенции.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, языковая компетенция, ИКТ, мультимедийность, интернет-ресурсы.

Введение

Межкультурная компетенция – это способность успешно общаться с представителями других культур. Данное понятие включает в себя следующие аспекты: языковую компетенцию, культурную компетенцию и коммуникативную компетенцию [Лентович, 2003, с. 48]. Межкультурная компетенция входит в более общее понятие межкультурной коммуникации. Тема формирования и развития межкультурной компетенции приобретает особо важное значение в настоящее время, поскольку многие учащиеся, студенты и выпускники ВУЗов задумываются о продолжении образования за рубежом или возможностях получения престижной работы в международных компаниях. Межкультурная компетенция предполагает наличие у специалиста комплекса социальных навыков, при помощи которых он успешно может осуществлять общение с партнерами из других культур, как в бытовом, так и в профессиональном контексте. В условиях глобализации данная компетенция играет едва ли не решающую роль [см., напрмер, Гришина, 2013; Грушевицкая и др., 2002; Караулов, 1987; Льюис, 2002; Мутовкина, 2017; Садохин, 2007; Семенова, 2016].

В рамках каждой составляющей межкультурной компетенции существуют умения, на формирование которых должен быть направлен учебный процесс. К умениям в рамках коммуникативной компетенции относятся стратегии, которые необходимы для эффективного общения: умение правильно интерпретировать культурные нормы среды общения и корректировать в связи с этим собственное коммуникативное поведение. Понимание и толерантное отношение к ценностям и психологическим установкам относятся к умениям, необходимым для формирования культурной компетенции. Языковая компетенция предполагает умение выбирать языковые средства в соответствии с ситуацией общения. Языковая компетенция является основополагающей, поскольку без знания языка общения, хотя бы на элементарном уровне, успешная межкультурная коммуникация вряд ли возможна. Следовательно, иностранный язык является основным предметом, направленным на формирование умений, формирующих межкультурную компетенцию.

Рассмотрим, каким образом вышеуказанные умения могут быть сформированы и усовершенствованы у учащихся высшей школы, а именно у студентов технических

специальностей. Для таких студентов это особенно важно, так как зачастую им приходится принимать участие в международных научных конференциях и форумах, а также онлайн-конференциях.

Основная часть

К сожалению, количество часов, которое отведено на изучение иностранных языков на технических специальностях невелико. В связи с этим перед преподавателями иностранных языков встает сложная задача – в короткий срок сформировать у студентов межкультурные компетенции. В этом случае современные компьютерные технологии могут и должны являться важным инструментом.

Современное образование на любом уровне невозможно представить без использования информационных компьютерных технологий (ИКТ). На данный момент ИКТ являются технологической основой международного информационного обмена, они создают дидактические условия для развития личности, для развития информационной, коммуникативной и межкультурной компетенции [Сысоев, 2012, с. 20–21].

Работа с ИКТ может рассматриваться и как цель обучения, и как средство достижения других целей. Одной из таких целей может стать обеспечение учащихся опытом межкультурного общения. Интерактивное обучение на основе компьютерных обучающих программ помогает реализовать ряд методических, дидактических, педагогических и психологических принципов. В одной из своих многочисленных работ о роли ИКТ в интенсификации учебного процесса П.В. Сысоев выделяет одиннадцать основных свойств.

Для формирования межкультурной компетенции наиболее важными являются следующие аспекты ИКТ: поликультурность информационных интернет-ресурсов; многоуровневость, то есть доступность материалов различной языковой сложности; мультимедийность; возможность организации синхронного (чат, голосовая и видео-связь) и асинхронного общения (блог); развитие умений самостоятельной учебной деятельности.

Следует также отметить, что использование компьютерных технологий на занятиях позволяет учитывать индивидуальные возможности студентов, а также делает процесс познания более интересным и творческим, что, в свою очередь, повышает мотивацию к изучению иностранного языка, а, следовательно, и успешность формирования межкультурной компетенции.

Еще одно неоспоримое преимущество использования ИКТ в учебном процессе это то, что они помогают организовать самостоятельную работу студента. Успешность использования информационных технологий во многом зависит и от умения преподавателя грамотно интегрировать их в учебный процесс, в соответствии с поставленными задачами.

Современные компьютерные программы дают возможность тренировать различные виды речевой деятельности и сочетать их в разных комбинациях, осознать языковые явления, способствуют формированию лингвистических способностей, создают коммуникативные ситуации, автоматизируют языковые и речевые действия [Нигаи, 2013, с. 117–119]. Мультимедийные программы позволяют просматривать видеоролики, интервью с известными людьми, фрагменты фильмов и создавать задания на проверку просмотренного, а так же на формирование и развитие межкультурной компетенции. ИКТ могут быть использованы создания творческих работ, исследований, переработки или анализа информации, что способствует формированию межкультурной компетенции.

Рассмотрим возможные варианты работы с ИКТ, направленные на формирование данной компетенции. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, каждое занятие по иностранному языку – это перекресток культур, это практика межкультурной коммуникации, потому что каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру, за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире [Тер-Минасова, 2008, с. 154].

В связи с этим, видеоматериалы могут считаться одним из самых эффективных средств для формирования межкультурной компетенции. Видеоматериалы особенно полезны для страноведческих сопоставлений, поскольку студенты видят и слышат, как ведут себя люди в стране изучаемого языка (повседневная жизнь, межличностные отношения, особенности общения, этикета), как ходят в магазин, к врачу, в гости, в кино, театр, музеи. Видеоматериалы обеспечивают не только восполнение определённых пробелов информационного плана, но и необходимый набор языковых и речевых средств по обсуждаемым проблемам. Они позволяют одновременно отрабатывать лексические, грамматические и фонетические навыки студентов. Просматривая художественные фильмы, можно многое понять и узнать о культуре страны изучаемого языка, о жизни людей в этой стране.

Фильмы развивают умение понимать аутентичную речь и общий смысл происходящего на экране. Одним из главных достоинств художественного фильма является обилие в нём лингвострановедческого материала, который сам по себе является эффективным средством мотивации.

Одним из самых распространенных социальных сервисов на сегодняшний день является блог. Блог позволяет любому пользователю без специальной подготовки в хронологическом порядке публиковать, хранить, обрабатывать, передавать различную по виду информацию и осуществлять ее поиск в массиве данных, размещать фотографии, аудио, видео, ссылки на другие сайты, Интернет-статьи и т. п.

Правом размещения информации и редактирования блога обладает его создатель; посетители же блога могут оставить свои комментарии к публикациям, что превращает блоги в среду сетевого общения. В учебном процессе можно использовать следующие виды блогов: блог преподавателя, индивидуальный учебный и коллективный учебный блоги.

В своем блоге преподаватель может размещать учебную информацию, список источников для дополнительного изучения, различные комментарии, ссылки на онлайн-тесты и т. п. При работе с блогом преподавателя студенты развивают такие навыки как чтение на иностранном языке, ведение дискуссий на профессиональные темы и др.

Студенты также могут вести свои собственные индивидуальные блоги, при работе с которыми они будут формировать и совершенствовать навыки письменной речи, а так же представлять себя и свою культуру в иноязычной среде, выражать собственное мнение, оценивать и комментировать различные события. Такие виды деятельности активизируют познавательную активность студентов и помогают создать оптимальные условия для формирования межкультурной компетенции у будущих специалистов.

Заключение

Трудно переоценить роль ИКТ в обеспечении самостоятельной работы студента. Электронные ресурсы подбираются преподавателями в зависимости от целей и задач курса, тем, количества часов, и могут быть представлены в виде страницы ссылок, Интернет-уроков с заданиями лексико-грамматического характера, электронных учебников и электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК).

В заключение следует отметить, что наблюдения и результаты диагностики показывают, что на занятиях с использованием ИКТ студенты становятся более восприимчивы и открыты новой культуре, меняют свое неприятие культурных различий на позитивное отношение к ним, улучшается характер взаимоотношений между студентами разных национальностей, происходит возрастание эмпатического и толерантного отношения к другим культурам и народам, возрастает способность осознавать свою культурную идентичность [Беликова, 2011–2012, с. 50–53]. Использование ИКТ приводит к увеличению объема новых знаний и к развитию критического анализа информации, развивается способность эффективно взаимодействовать в виртуальной и реальной межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Беликова Е.О. Роль информационно-коммуникационных технологий в формировании межкультурной компетенции студентов // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6. Вып. 13. 2011–2012. С. 50–53.
2. Гришина Н.Ю. Внедрение смешанного обучения в преподавании международной и межкультурной коммуникации // Россия в глобальном мире. 2013. № 1 (24).
3. Грушевицкая Т.Г., Попков В.Д., Садохин А.П. Основы межкультурной коммуникации. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 352 с.
4. Караулов Ю.Н. Язык и языковая личность. Москва: Наука, 1987. 368 с.
5. Леонтович О.А. Россия и США. Введение в межкультурную коммуникацию. Волгоград: Перемена, 2003. 399 с.
6. Льюис Р. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. Москва: Дело, 2002. 448 с.
7. Мутовкина О.М. Аутентичные видеоматериалы как средство формирования социокультурной компетенции // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 3. С. 55–61.
8. Нигай Л.С. Использование ИКТ для формирования коммуникативной компетентности на уроках английского языка // Педагогическое мастерство: материалы III Междунар. науч. конф. (Москва, июнь 2013 г.). Москва: Буки-Веди, 2013. С. 117–119.
9. Садохин А.П. Компетентность и компетенция в межкультурной коммуникации // Вестник Московского государственного университета. Сер. 19 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2007. № 3. С. 39–56.
10. Семенова И.В. К вопросу о формировании социокультурной компетенции у иностранных студентов посредством аутентичных видеоматериалов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 1. С. 174–179.
11. Стародубцев В.Ф. Деловое взаимодействие – путь к успеху. Москва: Экономика, 2007. 300 с.
12. Сысоев П.В. Дидактические свойства и функции современных информационных и коммуникационных технологий // Иностранные языки в школе. 2012.– № 6. С. 12–21.
13. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва: СЛОВО/SLOVO, 2008. 350 с.

Polyakova N.E.

Senior Lecturer, ESP Department, Perm State University

***REVISING THE QUESTION OF ICT USE
FOR INTERCULTURAL COMPETENCE FORMATION***

The article deals with the concept of intercultural competence whose formation is extremely important in modern educational process. The emphasis is made on the fact that this competence is crucial for the students of technical specialties. Information and communication technologies can successfully contribute into intercultural competence formation. The review of possible means has been made and variety of exercises to be used in the formation of intercultural competence is provided.

Keywords: intercultural competence, language competence, ICT, multimedia, internet-resources.

УДК 821.111-3

Широкова Ганна Атанасовна

Преподаватель кафедры английского языка профессиональной коммуникации,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396833.
E-mail: glory_glint@mail.bg

Гончаровская Ольга Юрьевна

Преподаватель кафедры английского языка профессиональной коммуникации,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396833.
E-mail: olgabush1980@mail.ru

**ИННОВАЦИОННЫЙ И ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ
И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

В статье рассматриваются современные методы преподавания английского языка на неязыковых специальностях. Авторы дают описание инновационным и творческим подходам в обучении английскому языку, подчеркивают значимость применения данных методов, приводят примеры работы.

Ключевые слова: инновационные методы обучения, творческий подход в обучении, мотивация, интерактивные методы обучения, креативный подход в обучении, коммуникативный метод обучения.

Введение

Одним из ведущих мотивов учебной деятельности по иностранному языку у студентов нефилологических специальностей является интерес. Он обладает наибольшей побудительной силой, так как не только содействует развитию познавательных способностей обучаемых, но и непосредственно связан с потребностями в их предстоящей деятельности. Наивысшей стадией формирования познавательного интереса к изучению иностранного языка является творческий интерес.

Основная часть

Интерактивные методы обучения – это методы, при которых сам процесс передачи информации построен на принципе двустороннего активного взаимодействия преподавателя и студента [Аникина, 2015, с. 1].

Применение данных методов предполагает высокую активность студента при условии творческого переосмысления им полученных сведений.

При этом активность студентов поддерживается благодаря сформированной системе мотивации, которая включает в себя использование преподавателем таких мотивов, как: интерес к будущей профессии; творческий характер учебно-познавательной деятельности; элементы состязательности, использование игровых ситуаций.

Обучение иностранному языку преследует цель комплексной реализации воспитательных, образовательных и развивающих задач. В процессе обучения студенты овладевают основами говорения, аудирования, письма, основными видами речевой деятельности.

Креативный (творческий) подход к обучению иностранному языку обеспечивает овладение этими основами и повышение мотивированного интереса к изучению иностранного языка. Словарь русского языка С. И. Ожегова объясняет слово «творческий» так: «... созидательный, создающий что-то новое, оригинальное».

По мнению отечественных и зарубежных авторов необходимо обеспечивать креативный подход в обучении, который подразумевает четыре основных аспекта: креативный процесс, креативный продукт, креативную личность и креативную среду [Гиппенрейтер, 2008, с. 87].

Креативный процесс предполагает создание психологической защищенности студентов, эмоционально-благополучной атмосферы, которая ведет к реализации творческих проектов, способствует развитию интеллектуальной, эмоциональной и речевой деятельности, влияет на положительное эмоциональное состояние студенческого коллектива и развивает инициативу и самостоятельность.

Творческие задания и виды работы способствуют снятию усталости, релаксации, помогают развитию речевой активности, способствует успешному усвоению лексико-грамматического материала – получению *креативного продукта* (достижения поставленных целей путем творческого подхода) и обогащению личности в целом. Задача преподавателя иностранного языка состоит в том, чтобы интерес учащихся к предмету, который наблюдается у них в начале обучения, остался постоянным и устойчивым. Фактор интереса имеет большое значение для успешной реализации задач в обучении иностранному языку.

Инновационные образовательные проекты призваны реализовать современную образовательную парадигму, основным содержанием которой является индивидуализация и личностно-ориентированное образование, возрастание возможности творческой самореализации в образовательном процессе, синергия сотрудничества преподавателей и студентов [Аникина, 2015, с. 2].

В современном мире существует много методов обучения иностранному языку. Например, метод физического реагирования, аудио-лингвистический метод (Audio-lingual method), метод молчания (Silent way), и многие др.

На сегодняшний день коммуникативный метод является самым популярным методом изучения иностранных языков. Основная цель данного метода – научить человека взаимодействовать с другими людьми на изучаемом языке, что подразумевает все формы общения: речь, письмо (как чтение, так и навыки написания текстов), умение слушать и понимать сказанное собеседником.

Иноязычная коммуникация базируется на теории речевой деятельности и осуществляется посредством «речевой деятельности», которая, в свою очередь, служит для решения задач продуктивной человеческой деятельности в условиях "социального взаимодействия" общающихся людей [Аникина, 2015, с. 11]. Участники общения пытаются решить реальные и воображаемые задачи совместной деятельности при помощи иностранного языка.

Одним из главных аспектов в обучении иностранному языку является развитие коммуникативной компетенции учащихся, а креативные формы обучения иностранному языку являются наиболее эффективным средством её развития.

Коммуникативный метод предполагает разрушение психологического барьера между преподавателем и студентом. Когда люди перестают чувствовать «дистанцию» между собой и преподавателем, когда им интересно, весело и приятно с ним общаться – им проще начать разговаривать на чужом языке.

Многочисленные игровые элементы в преподавании вносят оживление в занятия, поддерживают положительный эмоциональный настрой студентов, усиливают их мотивацию. Работа «в парах», «в тройках», участие в дискуссиях на интересующие студентов темы – все это позволяет учителю учесть индивидуальные особенности студентов, сделать занятия творческими и увлекательными, и в то же время дает преподавателю возможность незаметно для студентов осуществлять полный контроль над процессом обучения. Именно такой метод даёт максимальный результат и поднимает уровень знания языка.

В нашей практике мы пытаемся вызвать у студентов интерес к английскому языку. В этом нам, безусловно, помогают новые технологии и разработки. В процессе урока большинство заданий требуют вступать в спор, защищать свою точку зрения, умения не только доказать, но и убедить. Само собой – дискуссии и диспуты ведутся на изучаемом языке. Студенты пытаются донести информацию не только на уровне бытового общения, но и строить свои высказывания в риторическом ракурсе. Помощь в этом оказывают современные технологии:

1. Исследовательские и информационные проекты, с использованием ИКТ. Студентам даются темы проектов на выбор («Моё фамильное древо», «Памятники архитектуры», «Будущая профессия», «Выдающиеся деятели моего города», «Компьютерная зависимость и её последствия»). Студент должен не только разработать проект с использованием ИКТ, но и защитить свой проект перед аудиторией однокурсников на английском языке.

2. Создание собственного сайта и его презентация. Студентам даётся статья о создателе какого-либо популярного сайта. После прочтения учащимся нужно разработать и нарисовать на листе бумаги главную страницу сайта и представить свой сайт на английском языке перед аудиторией. Возможна как групповая работа, так и работа в парах и индивидуально. Возможно создание сайта в интернете (для определенных специальностей).

3. Реклама. Создание рекламы на английском языке.

4. Обсуждение политических вопросов с выражением собственной точки зрения на английском языке. Студентам необходимо сделать небольшую презентацию (3 – 5 минут) каком-либо товаре, виде спорта, фильме, спектакле и т. д.

5. Литературный анализ. Студент читает наизусть стихотворение англоязычного поэта, поясняет и анализирует прочитанное. Возможен поиск информации в интернете об истории создания произведения и об авторе.

6. Мини-спектакль. Задание состоит в том, что студенты должны подготовить диалог из заданного англоязычного произведения (3-5 минут), озвучить и обыграть.

7. Использование информационных технологий на занятиях и при самостоятельной работе студентов. Например: использование различных мобильных приложений, таких как Anki, Duolingo, Easy Ten, LinguaLeo, технологий графического кодирования информации (матричных QR-кодов) [Манжула, Гончаровская, 2016, с. 112]

8. Использование разнообразного методического материала коммуникативно-ориентированного характера, для совершенствования навыков устной профессионально-направленной коммуникации. Задания с целью эффективной организации устных высказываний, объединяющих базовые грамматические структуры и профессиональную лексику.

Например: отработка страдательного залога в группе студентов механико-математического факультета 2 курса на описании какого-либо девайса и его работы. Студентам даются необходимая структура (Present Simple Passive), профессиональная лексика, задаются наводящие вопросы (Yes/no questions), e.g: Is it used for working? Is it made of plastic? Затем каждому студенту раздаются карточки с названиями предметов (computer, card reader, flash-drive, etc), студенты должны угадать, каким предметом обладает его одноклассник, задавая вопросы со страдательным залогом.

Заключение

Владение иностранным языком, повышение иноязычной культуры и грамотности становится в настоящее время одним из важнейших условий формирования профессиональной компетентности, так как помогает личности адаптироваться к новым условиям современной жизни, развиваться в соответствии с требованиями времени. В связи с этим растет потребность в осмыслении сущности предлагаемых направлений и разработке инновационных методов и приемов обучения, обеспечивающих повышение качества высшего образования в целом.

Список литературы

1. Аникина А.Д. Мобильные технологии в самостоятельной работе студентов неязыковых ВУЗов // Молодой ученый. 2015. № 10.5. С. 1–2.
2. Гиппенрейтер Ю.Б., Спиридонова В.Ф., Фаликман М.Ф. Психология мышления. Москва: АСТ, 2008.
3. Манжула О.В., Гончаровская О.Ю. Использование мобильных приложений для организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного (английского) языка в ВУЗе // Иностранные языки в контексте культуры. Межвуз. сб. ст. по материалам конф. Пермь: Изд-во «Пермский государственный национальный исследовательский университет», 2016. 143 с.
4. Edward M. Glazer. An experiment in the development of critical thinking, Columbia University, 1941.

Shirokova G.A.

Lecturer, ESP Department, Perm State University

Goncharovskaya O.Yu.

Lecturer, ESP Department, Perm State University

***INNOVATIVE AND CREATIVE APPROACHES AND THEIR APPLICATION
AT THE ENGLISH LESSONS FOR PROFESSIONAL PURPOSES***

The article deals with modern methods of teaching English in non-linguistic specialties. The authors describe innovative and creative approaches in teaching English, emphasize the importance of using these methods and provide the examples of the work.

Keywords: innovative methods of teaching, creative approach in teaching, motivation, interactive methods of teaching, communicative method of teaching.

УДК 81'32

Шиукаева Людмила Васильевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15. Тел.: 8(342)2396477.
E-mail: germany@psu.ru

МОДАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье рассматривается функционирование категории модальности в педагогическом дискурсе. На материале аутентичных контекстов речи учителя на уроках английского языка проведен качественно-количественный анализ разновидностей объективной и субъективной модальности, который дает возможность определить функциональную доминанту данного типа дискурса и тем самым помочь студентам факультета СИЯЛ корректно оформлять свои высказывания в общении с учениками школы или колледжа на уроках английского языка.

Ключевые слова: педагогический дискурс, контекст, модальность объективная / субъективная, реальности/нереальности, наклонение: изъявительное, повелительное, сослагательное, условное, модальный глагол, модальное слово.

Введение

Настоящее исследование посвящено изучению категории модальности, функционирующей в педагогическом дискурсе. Цель исследования – выявление модальной доминанты педагогического дискурса на основе анализа функционирования языковых средств модальности. Материалом исследования послужили первые три раздела учебного пособия К.Н. Котляровой, Н.В. Петровой, М.В. Баллот «Педагогический английский в классе и аудитории» [Баллот, 2008б, с. 5–35], где весь материал аутентичен и подобран по принципу частотности. За единицу исследования принят контекст, центром которого является предикативная единица на поверхностном или глубинном уровне (в позиции синтагматической автономии). Рассмотрим подробнее понятия модальности и педагогического дискурса.

Модальность – это языковая универсалия, принадлежащая к числу основных категорий естественного языка. Модальность происходит от латинского *modus* – «мера, способ», введенная еще Аристотелем применительно к логике суждения. В лингвистике дихотомия «модус / диктум» на уровне предложения была рассмотрена Ш. Балли [Балли, 1961]. Как понятийная категория модальность упоминается О. Есперсеном, который признает, что «наряду с синтаксическими категориями, ... имеются еще внеязыковые категории... Эти категории являются универсальными, поскольку они применимы ко всем языкам... За отсутствием лучшего термина я буду называть эти категории понятийными категориями» [1958, с. 57–58].

Предполагается, что первым о существовании «универсального компонента» языка с собственно лингвистических позиций заявил В. фон Гумбольдт [Гумбольдт, 1984]. Так, С.Д. Кацнельсон отмечает, что хотя «универсальные категории» В. фон Гумбольдта еще не совсем «понятийные категории» О. Есперсена, тем не менее наблюдается совпадение сущностных характеристик тех и других [Кацнельсон, 1972, с. 87]. О природе понятийных категорий писал И. И. Мещанинов в своих работах [Мещанинов, 1945]. Дальнейшее развитие эта тема получила в трудах А.В. Бондарко в связи с разработкой категории функционально-семантического поля, а также анализом функционально-семантических категорий [Бондарко, 1984, с. 2]. В «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка» модальность рассматривается в статье Т.В. Матвеевой под названием «Тональность как текстовая категория» [СЭС, 2003, с. 549].

В данном исследовании модальность – «понятийная категория, которая характеризует отношение говорящего к сообщаемому или сообщаемого к действительности» [РГ, 1980, с. 214]. Следует заметить, что в Русской Грамматике выделяются в отдельную группу значения возможности, долженствования, необходимости, вынужденности и др., выражаемые лексическими средствами – семантикой глаголов. Мы рассматриваем конструкции «модальный глагол + смысловой глагол» в ряду значений объективной модальности нереальности. Выпала из нашего внимания лишь одна группа модальных значений, упоминаемая в Русской грамматике – это так называемая «иллокутивная» модальность, ориентированная на коммуникативный тип предложения, которая учитывается лишь в общем виде без подсчета количественных данных. При этом мы согласны с Т.В. Матвеевой, которая отмечает, что несмотря на вариативность выражения модальных (у нее тональных) смыслов, каждый тип дискурса «характеризуется своим типовым представлением тонального (модального в нашем понимании) содержания...» [СЭС, 2003, с. 550]. Различия определяются составом ядра и периферии, плотностью языковых средств модальности, а также количеством субполей модальности. Данные положения еще раз подтверждают релевантность качественно-количественного метода исследования.

При выборе материала ориентация была на то, что учитель, будучи единственным живым носителем языка на уроке, должен профессионально владеть языком классного обихода, что требует аутентичности данного субъязыка. О значительном количестве ошибок, которые допускают студенты на педагогической практике в школе, пишут многие методисты, среди которых можно отметить А.В. Бабаянц [Бабаянц, 2005], В.С. Шагову [Шагова, 2010] и др. Авторы отмечают необходимость уделять особое внимание подготовке будущих учителей иностранного языка к работе с учениками на уроке. Это подразумевает свободное владение языком педагогического дискурса. По определению В.И. Карасика, «педагогический дискурс – это форма общественной практики, представляющая собой институционально структурируемую сущность, общение в рамках статусно-ролевых отношений» [Карасик, 2002, с. 331]. Основной целью педагогического дискурса является социализация нового члена общества, а урок – это один из жанров данного типа дискурса.

Основная часть

В настоящей статье проводится анализ функционирования языковых средств модальности в речи учителя на уроке. Анализируемый материал содержит три основных раздела, соответствующих этапам урока – это начальный этап, включающий приветствие и выяснение причин отсутствия или опоздания на урок; комментарии учителя во время проведения разных видов работы – чтения, письма, устной практики, работы с аудио- и видеоматериалами, а также инструкции и просьбы учителя, и заключительный этап, когда учитель оценивает работу учащихся на уроке, делает замечания или предупреждения, поощряет учащихся, стимулируя их дальнейшую работу. Обратимся к результатам анализа языковых средств модальности в педагогическом дискурсе.

Общеизвестно, что в объективной модальности выделяются две разновидности – модальность реальности (МР) (335) и модальность нереальности (МНР) (278). МР выражена изъявительным наклонением глагола, тесно связанным с его временными формами – группами времен настоящего, прошедшего и будущего. Среди предикативных единиц, выражающих МР, самая популярная группа времен – Present (*Simple, Progressive, Perfect*). Количественное соотношение контекстов во временах *Present – Future – Past* можно выразить пропорцией – 9:2:1. Например, в начале урока учитель приветствует детей и спрашивает о новостях: «*Good morning. Nice to see you*» или «*What's the news?*» Отмечая отсутствующих, учитель спрашивает: «*Is Rita missing again? I see her once in a blue moon*». «*Late again, Victor? What's the excuse this time?*» Прошедшее время глагола уместно, когда учитель спрашивает ученика, почему того не было на прошлом уроке. «*You were away from classes yesterday, Helen*». Требуя справку или объяснительную записку, учитель употребляет

Present Perfect «*Have you got an absence note?*»). Так, в контексте разговора учителя с учеником по поводу его опоздания мы видим употребление предикативов в настоящем и будущем времени. Например: «*Heavy traffic is not an excuse. Everybody knows that you are good at inventing stories. It won't cut any ice with me*».

Модальность нереальности выражается предикатами в наклонениях повелительном, сослагательном, условном и предположительном. Наиболее представительной является группа предикатов в императиве, выражающая волеизъявление учителя, который инструктирует учеников, предупреждает о возможных ошибках, стимулирует работу на уроке, помогая правильно понять задание и выполнить его вовремя и в лучшем виде. Роль учителя – правильно организовать работу учащихся на уроке, помочь повышению продуктивности труда. Например, учитель говорит, в каком порядке читать текст: «*Take turns to read the text*». Предупреждение о том, чтобы ученики писали аккуратно, звучит так: «*Write neatly or you can be marked down*». Напоминание учителя принести сочинение вовремя вербализуется в следующем высказывании: «*Make sure you bring the essay on Friday. Take a note on it somewhere in your notebook*». Побуждение к выполнению задания может быть выражено с помощью «*let as + глагол в начальной форме*» или «*модальный глагол + смысловой глагол*». Например «*Let us play a missing game*». «*You must read your set books through again before the exam*». Смягчение категоричности императива достигается с помощью слов вежливости «*please*» и «*will you*», превращая высказывание в просьбу. Например: «*Please, retell the story in full detail*». «*Will you move out of the way?*» Последнее высказывание выглядит как вопрос, хотя по сути это просьба.

Субъективная модальность, выражающая отношение говорящего к собственному высказыванию и включающая семантику экспликации мнения, некатегоричности (сомнения) и категоричности (уверенности) не является определяющей категорией педагогического дискурса (всего 30 случаев, то есть приблизительно 4,7 % от общего количества контекстов – 643). В основном встречается выражение некатегоричности высказывания, которое может быть эксплицировано в структуре предиката, а также модальными словами *perhaps, maybe*. Например: «*I'm afraid you've failed to grasp the structure*». «*It might be an idea to leave exercise 3 till next time*». «*There seems to be something wrong with the computer*». «*The music is faulty. Perhaps, there's a faulty contact in the headset plug*».

Для выражения мнения говорящего используется более нейтральный по семантике глагол «*think*». Например: «*I think I'll pass you on those answers*». Уверенность говорящего, категоричность высказывания видим в следующих примерах: «*I know you are good at imitating your teachers*». «*I'm sure you know the rules*». «*I'm really annoyed with you*». «*I see you haven't bothered to learn the dialogue*». В вышеприведенных высказываниях встречаются элементарные предложения, показывающие уверенность говорящего (*I see, I know, I'm sure*), а также слова (*really, indeed*), усиливающие семантику предиката высказывания.

Качественно-количественный анализ языковых средств модальности, функционирующих в педагогическом дискурсе, показал, что объективная модальность составляет 95,3 % (613), а субъективная – 4,7 % (30). В функционально-семантическом поле МР составляет 52,1 % (335), а нереальности – 43,2 % (278) от общего количества рассматриваемых контекстов. Причем в МР наиболее популярны времена группы Present (283 из 335), а в МНР – это высказывания в императиве (234 из 278). Субъективная модальность, хотя и немногочисленна по количеству используемых языковых средств, тем не менее, важна для смягчения тона общения или усиления эффекта воздействия на учащихся.

Заключение

Анализ функционирования языковых средств модальности в педагогическом дискурсе дает возможность заявить о директивном стиле общения как доминантной черте данного дискурса. Директивность, на наш взгляд, реализуется через МР и МНР. Однако, она может смягчаться словами вежливости, изменяя семантическое поле высказывания, превращая

указание, директиву в просьбу. Функционирование модальности в педагогическом дискурсе показывает статусную роль учителя как организатора, инструктора, вдохновителя работы учащихся на уроке, помогающего им в выработке и закреплении коммуникативной компетенции на иностранном языке.

Список литературы

1. Балли Ш. Французская стилистика // Под ред. Эткинда Е.Г. Москва: Иностранная литература, 1961. 394 с.
2. Бабаянц А.В. Проблематика аутентичности речи учителя // Коммуникативная методика. 2005. №1 (19). С. 58–59.
3. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. Ленинград: Наука, 1984. 133 с.
4. Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию. Москва: Прогресс, 1984. 400 с.
5. Есперсен О. Философия грамматики. Москва: Иностранная литература, 1958. 400 с.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
7. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Ленинград: Наука, 1972.
8. Котлярова К.Н., Петрова Н.В., Баллод И.В. Педагогический английский в классе и аудитории. Учебное пособие. Москва: Высшая школа, 2008. 78 с.
9. Мещанинов И.И. Понятийные категории в языке // Труды военного института иностранных языков. Москва: АН СССР, 1945. № 1. С. 5–17.
10. РГ – Русская Грамматика / Под ред. Н.Ю. Шведовой. Том 2. Москва: Наука, 1980. 710 с.
11. СЭС– Стилистический энциклопедический словарь русского языка / Под ред. М.Н. Кожинной). Москва: Флинта наука, 2003. С. 549–552.
12. Шагова В.С. Формирование навыков повседневной межкультурной коммуникации и речь учителя на уроке иностранного языка // Межкультурная коммуникация. Иностраный язык для специальных целей (теоретические и практические аспекты). Выпуск 6. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2010. С. 109–113.

Shiukaeva L.V.

Ph.D. (Philology), Linguodidactics Department, Perm State University

MODALITY IN EDUCATIONAL DISCOURSE

The article deals with the qualitative – quantitative analysis of language means of modality in educational discourse. “Objective” and “subjective” types of modality have been analysed on the basis of authentic phrases used by the teacher at the lessons of English. The analysis of the modal contexts has revealed the dominant feature of educational discourse. The results of the research, if taken into account, may help students, having their teaching practice at school or college, to speak proper English at the lessons.

Keywords: educational discourse, context, objective / subjective modality, modality of reality / irreality, mood: indicative, imperative, subjunctive, conditional, modal verb, modal word.

УДК 81'25:81'38(075.8)

Шутёмова Наталья Валерьевна

Доктор филологических наук,
профессор кафедры лингвистики и перевода, кафедра 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

**ДИЗАЙН РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИНЫ
«ПРАКТИЧЕСКИЙ КУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ
НА ПЕРВОМ ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ»¹**

В статье рассматривается вариант рабочей программы одной из основных дисциплин направления «Лингвистика» (направленность «Переводческое обеспечение международной деятельности») и специальности «Перевод и переводоведение». Программа учитывает отечественный и зарубежный опыт преподавания и нацелена на развитие компетенций, принципиально важных для эффективной коммуникации в деловой сфере международной деятельности.

Ключевые слова: иноязычная профессиональная коммуникация, международная деятельность, бизнес, профессиональные компетенции.

Введение

Практический курс иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации является одним из основных компонентов подготовки студентов, независимо от того, в какой сфере они специализируются. В результате освоения дисциплины у обучающегося должны быть сформированы следующие компетенции, предусмотренные государственным стандартом: 1) владение навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов; 2) владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных явлений на всех уровнях языка и закономерностей функционирования изучаемых языков, функциональных разновидностей языка; 3) владение системой знаний о ценностях и представлениях, присущих культурам стран изучаемых иностранных языков, об основных различиях концептуальной и языковой картин мира носителей государственного языка Российской Федерации и русского жестового языка; 4) владение когнитивно-дискурсивными умениями, направленными на восприятие и порождение связных монологических и диалогических текстов в устной и письменной формах; 5) владение официальным, нейтральным и неофициальным регистрами общения; 6) владение конвенциями речевого общения в иноязычном социуме, правилами и традициями межкультурного и профессионального общения с носителями изучаемого языка; 7) способность создавать и редактировать тексты профессионального назначения; 8) способность осуществлять межкультурную коммуникацию в соответствии с принятыми нормами и правилами в различных ситуациях межкультурных обменов (деловые переговоры, переговоры официальных делегаций).

Основная часть

Объем рассматриваемой дисциплины предусматривается учебным планом в соответствии с государственным стандартом. Данный вариант рабочей программы рассчитан для объема дисциплины 216 академических часов, из которых 72 часа отводятся на лабораторные занятия и 144 часа – на самостоятельную работу. Текущий контроль предполагает

¹ Проект реализуется при поддержке Благотворительного фонда Владимира Потанина

проведение двух письменных контрольных мероприятий и одного итогового контрольного мероприятия, формой промежуточной аттестации является экзамен.

В содержательном аспекте изучение дисциплины предполагает освоение восьми тем:

- персональная карьера,
- корпоративный имидж,
- финансы и логистика,
- менеджмент,
- стратегический маркетинг,
- кризисный менеджмент,
- инвестиции,
- свободная торговля и мультинациональные корпорации.

Освоение обозначенных тем предполагает расширение знания лексики тематических групп «карьера, компетенции, работа», «корпорация, имидж, репутация, социальная ответственность», «привлечение финансов, логистика, спрос и предложение, поставки», «стиль менеджмента, управление конфликтом», «маркетинг, реклама», «управление рисками, кризисный менеджмент», «финансы и инвестиции», «международные торговые отношения, межнациональные корпорации».

В процессе работы выполняется аудирование, чтение и обсуждение текстов. Важным компонентом является выполнение лексико-грамматических и стилистических упражнений, письменных заданий по созданию текстов на английском языке, таких как пресс-релизы, описание политика компании, электронные письма, рекламные тексты, заявления прессе, официальное приглашение, финансовый отчет. Также предусматривается анализ кейсов, моделирование возможного поведения в аналогичной ситуации и выполнение ролевой игры по темам.

Лабораторные занятия по дисциплине «Практический курс профессиональной коммуникации на первом иностранном языке» проводятся в мультимедийных классах, оборудованных системой Sanako Lab 250, позволяющей создавать локальную компьютерную сеть со взаимным доступом к мультимедиа-ресурсам, выполнять задания тестового характера и электронные контрольные работы, созданные с помощью комплексов Hot Potatoes, Netquiz и др. Также в компьютерном классе имеется доступ к сети Интернет. Кроме того, работа может проводиться в аудиториях, оснащенных мультимедийным проектором, подключенным к портативному компьютеру преподавателя. При изучении курса студентам рекомендованы учебники зарубежных и отечественных издательств (в частности, Allison J., Emmerson P. *The Business. Advanced. Student's Book. Teacher's Book*; Борисенко И.И., Евтушенко Л.И. *Английский язык в международных документах (право, торговля, дипломатия)*).

Приведем примеры заданий, используемых в качестве контрольных мероприятий.

1. Проверка знания специальной лексики

- *Translate into English*
- Быть в списке кандидатов
- Быть уволенным
- Уйти из бизнеса
- Уволиться из компании
- Быть нанятым компанией
- Взять отпуск
- Быть назначенным
- Быть уволенным
- Проходить интервью
- Предложить должность
- Подавать заявление

- Write 5 compound words with each word given below:

Credit

Insurance

Customer

- Enumerate 6 methods of payment

2. Проверка знания коллокаций

Make up word combinations

Place negotiation

Quote a proposal

Grant a deposit

Sell costs

Sort out a price

Firm up an order

Under the benefits

Pay the details

Hidden a discount

Settle a payment

Load an invoice

Meet an application

Negotiate goods

Make conditions

Meet a deal

Credit

Insurance

Customer

- Write down verbs, naming what the Seller and the Buyer do with

an invoice

goods

an application

conditions

a deal

a payment

3. Интерпретативные задания

- Give words for the following definitions

immediate or quick

not true

willing to do things which are not honest

able to be trusted as honest

having a selfless concern for others' well-being

complicated, not easy to understand

appearing different from the way it really is

intended to make someone believe something that is not true

correct or true in every detail

dependable

find out information about something or someone discreetly

get something officially from a specialist organization

fail to do something at the right time

find out what is being done about something

move towards a particular condition or situation

the amount of money that a company owes
 the process of combining two companies to form a bigger one
 something that someone buys
 things such as money, buildings or equipment that a person or company owns
 measure of a company's ability to quickly convert assets into cash
 total amount of money coming into a company from sales (usually given as an annual figure)

4. Устные задания

Speak on the topic «Career. Corporate Image»
 Speak on the topic «Management. Marketing»
 Speak on the topic «Foreign Trade. International Corporations»

Заключение

Успешное овладение курса означает, на наш взгляд, сформированность у студентов обозначенных во введении профессиональных компетенций и предполагает, что студент

1) знает способы социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов, владеет данными способами и умеет эффективно их использовать в реальной коммуникации;

2) знает лексико-грамматические особенности первого иностранного языка профессиональной коммуникации, специфику его функционирования на уровне С2 Европейской системы уровней владения иностранным языком, специфику официально-делового стиля языка и речи, владеет первым иностранным языком профессиональной коммуникации на обозначенном уровне и умеет выстраивать эффективное иноязычное общение в сфере межкультурной профессиональной коммуникации;

3) знает систему ценностей и представлений, присущих культуре страны изучаемого языка, основные различия концептуальной и языковой картин мира носителей государственного языка Российской Федерации и русского жестового языка, владеет методами осуществления межкультурной коммуникации с учетом знания названных ценностей, представлений, различий, умеет соответственно осуществлять межкультурную коммуникацию;

4) знает когнитивно-дискурсивные принципы восприятия и порождения связных монологических и диалогических текстов в устной и письменной формах, владеет методикой их восприятия и порождения, умеет их понимать и создавать на уровне С2 Европейской системы уровней владения иностранным языком;

5) знает нормы вербального и невербального поведения в сфере профессиональной коммуникации, специфику официального, нейтрального и неофициального регистров общения, владеет ими и умеет их использовать на уровне С2;

6) умеет осуществлять межкультурную профессиональную коммуникацию с учетом конвенций речевого общения в иноязычном социуме, правил и традиций межкультурного профессионального общения с носителями изучаемого языка на уровне С2 Европейской системы уровней владения иностранным языком

7) умеет создавать и редактировать тексты профессионального назначения;

8) умеет выстраивать эффективное иноязычное общение с учетом норм и правил поведения в различных ситуациях межкультурной профессиональной коммуникации на уровне С2 Европейской системы уровней владения иностранным языком.

Список литературы

1. Борисенко И.И., Евтушенко Л.И. Английский язык в международных документах (право, торговля, дипломатия). К.: Логос, 2003. 480 с.
2. Миньяр-Белоручев К.Р., Миньяр-Белоручева А.П. Английский язык. Учебник устного перевода. М.: Экзамен, 2003. 352 с.

3. Погодин Б.П. Конференц-перевод в международных организациях. СПб: Российский гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена, 2015. 174 с.
4. Сдобников В.В., Селяев С.А., Чекунова С.Н. Начальный курс коммерческого перевода. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 202 с.
5. Семко С.А., Сдобников В.В., Чекунова С.Н. Учебник коммерческого перевода. Английский язык. М.: АСТ: Восток-Запад, 2006. 286 с.
6. Allison J., Emmerson P. The Business. Advanced. Student's Book. Spain. Macmillan, 2011.159 p.
7. Allison J., Emmerson P. The Business. Advanced. Teacher's Book. Spain. Macmillan, 2011.159 p.

Shutemova N.V.

Grand Ph.D. (Philology), Professor

Department of Linguistics and Translation, Linguodidactics Department,

Perm State University

***DESIGN OF THE CURRICULUM PROGRAMME
«THE COURSE OF THE FIRST FOREIGN LANGUAGE
FOR PROFESSIONAL COMMUNICATION»***

The paper considers a variant of a curriculum programme of one of the most significant disciplines for students specializing in translation and Translation Studies. The contents of the course, principles of academic progress evaluation, sample tasks are provided. The programme is based on the domestic and foreign academic experience and is aimed at forming competences for efficient international communication in business.

Keywords: foreign language for special purposes, international communication, business, competences.

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 (300–400 знаков с пробелами) 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» (не менее 10), 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.

Пример оформления списка литературы:

Бондарко А.В. Теоретические проблемы русской грамматики. Санкт-Петербург: Изд-во «Санкт-Петербургский университет», 2004. 207 с.

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.

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

Пример оформления статьи:

УДК 81-13

Шустова Светлана Викторовна

Доктор филологических наук, профессор кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный исследовательский университет.
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.

Тел.: 8 (342) 2396477

E-mail: lanaschust@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.

*Shustova S.V.
Grand Ph.D. (Philology),
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.

Keywords: 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 требованиями 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.

Сайт журнала: <https://evrazgumzhurnal.blogspot.com>