

ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ЕВРАЗИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ ЖУРНАЛ

Научный журнал
№ 3, 2019

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)
- Кондаков Борис Вадимович** — доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)
- Мишланова Светлана Леонидовна** — доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)
- Проскуряков Борис Михайлович** — доктор филологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)
- Семененко 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)
- Шутеева 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)
- Магальянес 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)
- Наззибекова 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, филологический профессор (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 Масандовна** — 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 Анхойского университета, директор Центра по изучению России Анхойского университета, постдоктор Хэйлунцзянского государственного университета КНР (Китай, г. Анхой, Анхойский университет)
- Яхьяпур Марзие** — кандидат филологических наук, профессор (Иран, г. Тегеран, Тегеранский университет)

© Редакционная коллегия, 2019

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 21.10.2019. Дата выхода в свет 23.10.2019.
 Формат 60 × 84/8. Усл. печ. л. 15,34. Тираж 500 экз. Заказ № ____

Территория распространения — Российская Федерация.
 Договор с НАУЧНОЙ ЭЛЕКТРОННОЙ БИБЛИОТЕКОЙ:
 № 422-10/2017 от 26 октября 2017 г. Научный журнал
 теоретических и прикладных исследований. Издаётся с 2017 года.
 Периодичность: с 2018 г. 4 раза в год. Перепечатка материалов
 из журнала допускается только по согласованию с редколлегией.

PERM STATE UNIVERSITY

EURASIAN HUMANITARIAN JOURNAL**SCIENTIFIC JOURNAL
№ 3, 2019**

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)**Boris V. Kondakov** — Grand Ph.D. (Philology), Professor (Russia, Perm, Perm State University)**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. Shutymova** — 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. Shavhelishvili** — 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, Tegeran, Teheran University)

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ЯЗЫКОЗНАНИЯ	4
<i>Дасько А.А.</i> СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БЕЛОРУССКИХ, РУССКИХ, ИТАЛЬЯНСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С СОМАТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ «УХО»	4
<i>Дымова А.В.</i> МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ЦВЕТА НА ИКОНИЧЕСКОМ УРОВНЕ БРИТАНСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО РОК-ДИСКУРСА	11
<i>Зубарева Е.О., Шустова С.В., Исаева Е.В.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПОЛЕ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ	17
<i>Мильц Е.В.</i> РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В ЛИТЕРАТУРЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МЕТАФОРЫ СЕВЕРА И ЮГА АНГЛИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧЕВОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖЕЙ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Х. МАНТЕЛ, С. ДЮНАНИ, Р. ГЭЛБРЕЙТА)	27
<i>Плясунова С.Ф.</i> МЕТОНИМИЯ В ДЕРИВАЦИОННОМ АСПЕКТЕ	37
<i>Словицова Е.Л., Ельцова М. Н.</i> АКТУАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ	46
ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАММАТИКА	53
<i>Сюткина Н.П.</i> ЭМОТИВНО-КАУЗАТИВНЫЙ КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ СЕМАНТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС	53
ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ	59
<i>Кушнина Л.В., Иванов М.В.</i> ОППОЗИТИВНОСТЬ КАК СУЩНОСТНАЯ КАТЕГОРИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТОВ КОНФЛИКТ / СОГЛАСИЕ)	59
<i>Лапина Л.Г.</i> СЛОВА-РЕАЛИИ В СКАЗАХ П. БАЖОВА: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА	67
ЛИНГВОДИДАКТИКА	81
<i>Абрамова В.С.</i> ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАССКАЗОВ А.П. ЧЕХОВА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО	81
<i>Вавилина Т.Ю., Привалова Е.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ОБЩЕЙ ШКОЛЫ	89
<i>Дубровина М.А.</i> БИОЭТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ: ПЕРВОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ	97
<i>Кёнке К.</i> УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА ПРИМЕРЕ ГЕРМАНИИ	104
<i>Костыря А.В.</i> ТЕХНОЛОГИЯ SOFTSKILLS И ИЗУЧЕНИЕ КЛАССИКИ НА ЯЗЫКЕ ОРИГИНАЛА: (РОМАН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ» ДЖЕЙН ОСТЕН НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ)	111
<i>Манжула О.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ MOODLE В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БАКАЛАВРОВ ЕСТЕСТЕННОНАУЧНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПГНИУ	117
<i>Филиппова А.А.</i> КОНТРОЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	123
ПОРЯДОК ПУБЛИКАЦИИ И РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ СТАТЬИ	129
УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ	132

УДК 81.22

Дасько Анна Анатольевна

Кандидат филологических наук,

доцент кафедры лингвистики,

Государственный университет «Дубна»

141980, Россия, Московская обл., г. Дубна,

ул. Университетская, 19

Тел.: +7 (496) 2193180

E-mail: dasko.anna@gmail.com

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БЕЛОРУССКИХ, РУССКИХ, ИТАЛЬЯНСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С СОМАТИЧЕСКИМ КОМПОНЕНТОМ «УХО»

Статья посвящена изучению белорусских, русских, итальянских фразеологизмов, содержащих соматический компонент «ухо», «уши». Проведён сопоставительный анализ фразеологизмов с указанным компонентом. Исследование осуществлено на материале лексико-графических источников. Определён объём, лексические и семантические особенности фразеологизмов с компонентом «ухо» в русском, белорусском, итальянском языках. Выявлены фразеологические единицы трёх языков со значениями: слушать, прислушиваться, услышать, слабая физическая способность слышать, не желать слышать, реагировать или не реагировать, воспринимать «на слух», слушать внимательно, не слушать, неприятно слушать, стыдно слушать, неприятие чего-либо на слух, слушать внимательно, получать информацию посредством слухов, достоверность, что-то недостоверное, избыточное говорение, надоедливость какого-либо звука, усталость от шума, обман, известность, убеждение, необходимость какого-либо действия, формирование отношения к чему-либо, отсутствие музыкального слуха, подслушивание, запоминание, секретничать, быть вровень с кем-либо, глупость, болтливость, предел чего-либо. В статье представлены общность и различия значений фразеологизмов трёх языков, что является фрагментом описания культурной и языковой картины мира. Материалы статьи могут быть использованы при обучении русскому языку и при обучении русскоговорящих учащихся белорусскому, итальянскому языкам, а также при изучении и сравнительном описании языковой картины мира в белорусской, русской, итальянской культурах.

Ключевые слова: фразеология, лексика, семантика, языковая картина мира, сравнительное описание.

Введение

Употребление устойчивых сочетаний в речи нередко вызывает трудности, связанные с пониманием значения и смысла фразеологизма, поскольку значение фразеологизма, как пра-

вило, не является прямым, а имеет метонимический или метафорический характер. Смысл устойчивое выражение приобретает, как и слово, в контексте. При изучении фразеологических единиц родного и чужого языка необходимо понимать как этимологическое значение, так и синхронное, реализуемое в современном языке.

Материалом исследования послужили фразеологизмы белорусского, русского, итальянского языков с компонентом «ухо», «уши», собранные методом сплошной выборки из одноязычных и двуязычных словарей.

Цель данного исследования — изучить и сопоставить устойчивые сочетания слов с компонентом «ухо», «уши» в контексте белорусской, русской, итальянской языковой культуры и выявить различия и сходства значений и семантики указанных групп фразеологизмов. Мы ставим задачу провести некоторые параллели между фразеологизмами трёх языков, выделив общие и дифференцированные признаки.

Основная часть

Способность слушать есть процесс, предполагающий длительную включённость человека в восприятие чужой речи, **слушать**: *вушы развесіць* — *уши развесить* — *spalancare gli orecchi* — образно связаны с состоянием расслабленности и увеличения площади, занимаемой слушающим субъектом. Что-либо развесить означает “расправить, широко разместить в пространстве, оставить в пассивном состоянии”, например: *развесить бельё для просушки*, *развесить что-либо по углам дома*.

Фразеологизмы со значением прислушиваться: *вастрыць вушы*; *навастрыць вушы*; *трымаць вуха востра* — *держать уши востро* — *drizzare orecchie* (выпрямить уши); *ушки на макушке* — *con gli orecchi all'erta*; *держать ушки на макушке*; *ушами прясць*; *наострить уши* — *aguzzare* (или *allungare*) *gli orecchi*; *настрожить уши* — *aprire gli orecchi a qc* (открыть уши к чему-нибудь); *dilatare l'orecchio* (расширить уши); *fermare l'orecchio* (остановить уши); *chinare l'orecchio dare* (или *porgere, prestare*) *orecchi* (или *orecchio*) *a qc* (дать, одолжить уши чему-либо); *prestare orecchi* (или *orecchio*) *a qc*; *porgere orecchio* (или *orecchi*) *a qc* в значении “прислушиваться к советам”; *fare campana all'orecchio* (делать звонок ухом) в значении “приложить ладонь к уху, чтобы лучше слышать” — метафорический перенос перенос по форме как результату действия; *fare l'orecchio a qd* (делать ухо чем-либо); *inclinare* (или *piegare*) *le orecchie* (или *gli orecchi*); *piegare le orecchie* (или *gli orecchi*) и в значении ‘прислушиваться к совету’; *inchinare le orecchie* (или *gli orecchi*) *a qd* (склонить ухо); *stare in orecchi* (или *in orecchio*; *stare con gli orecchi aperti* или *ritti, tesi*); *tendere l'orecchio a qc*.

В словаре русского сленга указано выражение *наставить радары (уши)* — метафорический перенос по подобию формы локационного устройства с ушами человека. *Локаторы наставить* — аналогичное предыдущему выражение. В данных фразеологизмах отражена также способность подвижности внешнего уха, образно связанная со способностью животных шевелить ушами; как известно, человек этой способностью не обладает.

Во фразеологизмах данной группы наблюдается метафорический перенос с образа животного на образ человека. У животных способность прислушиваться имеет как психическое, так и физическое выражение в виде движения ушей, поворота слуховой раковины по направ-

лению к источнику звука. Услышать – *завіць вухам* – *поймать ушами* – *non essere senza orecchi* (не быть без ушей); *giungere all'orecchio* (дойти до уха).

Слабая физическая способность слышать: *туговат на ухо*; *туг на ухо*; *essere duro d'orecchio* (иметь твёрдое ухо) *è sordo da un orecchio (e in quell'altro ci ha un pennecchio)*. В трёх языках выделена группа фразеологизмов со значением ‘не желать слышать’ – *вуха залажыла*; *пранусціць міма вушэй*; *пацучь (услышать) на адно вуха* – *ухо заложило*; *пропускать мимо ушей*; *прошло мимо ушей*; *в одно ухо влетело, в другое вылетело* – *entrare da un orecchio e uscire dall'altro*; *у дэвкі ушы золотом завешаны*; *у дэвушкі ні вушэй, ні глаз*; *у брѹха нѣт уха*; *essere sordo da quell'orecchio* (быть глухим на ухо); *sono sordo da quell'orecchio* – в значении ‘не желать слышать’ *fare orecchi di (или da) mercante (fare la sorda orecchia или i sordi orecchi)* (быть глухим, продать уши) в значении ‘прикидываться бестолковым’, *indurirsi nell'orecchio* (затвердело в ухе); *хлопать ушами* – *impeccarsi gli orecchi (или le orecchie)* (болтать ушами) в значении ‘не желать слышать, прослушать’; *stoppersi (или turarsi) gli orecchi* (заткунть уши); *tapparsi gli orecchi con la cera* (закрыть свои уши воском); *turarsi le orecchie*.

В указанной группе в русском и итальянском языках наблюдаются фразеологизмы-просторечия, характерные для разговорного или сниженного стиля: *свернуть ушко крендельком*; *хлопать ушами* – *dimenare gli orecchi (размахивать ушами)*. В итальянском языке выражение *essere (или stare) tutt'orecchi* (стать ушами) соответствует русскому *превратиться в слух*, то есть ‘слушать очень внимательно, напряжённо’. Часть фразеологизмов этой группы образно связана с внешним насильственным перекрытием слухового канала: *забить в уши глину*; *бананы в ушах*; *морковь тѣртая в ушах* – *porsi un chiavistello agli orecchi* (заткнуть болтами уши); *avere il cece dentro le orecchie (или all'orecchio, nell'orecchio*; также *avere il cece или il cotone negli или agli orecchi)* (‘иметь нут в ушах’ или ‘иметь хлопок в ушах’); *avere la cera negli orecchi* (иметь воск в ушах); *avere gli orecchi foderati (di prosciutto или di salame, di panno)* (иметь уши с подкладкой из ветчины, колбасы, ткани); *avere gli orecchi impecati (или le orecchie impecate*, также *impeccarsi gli orecchi или le orecchie)* (иметь запечатанные уши); *averne gli orecchi fradici* (замочить уши, погрузить в воду); *заткнуть уши* – *chiuder(si) gli orecchi (или l'orecchio)*.

Кроме физической способности слышать «уши» связаны с психической способностью эмоционально реагировать или не реагировать: *стуліць вушы*; *вушы ўтуліць*; *і вухам не вядзе* – *и ухом не ведѣт*; *хоть в ушко (иголку) всунь*; *хоть осиновым колом в ухе ковырай* – *a parole lorde, orecchie sorde* (на грубые слова, глухие уши); *da questo orecchio non ci sente* (ухо не слышит это) в значении ‘не хотеть знать, не признавать, не воспринимать’.

Смысл ‘воспринимать на слух’ в итальянском языке реализуется в сочетании *ad orecchio* (на ухо): *cantare ad orecchio*; *suonare ad orecchio*; выражение *avere l'orecchio (alla musica)* (иметь музыкальное ухо) в значении ‘иметь (музыкальный) слух’: *avere gli orecchi lunghi (или le orecchie lunghe)*. Слушать невнимательно, не слушать – *avere l'orecchio altrove* (иметь уши в другом месте). Выражения *вушы вянуць*; *хоць вушы затыкай* – *ушы вянут* – *maculare gii orecchi* (пачкать уши); *у стѣн ушы естѣ* имеют значение ‘неприятно слушать’, ‘стыдно слушать’. Неприятие чего-либо на слух отражено в следующих фразеологизмах: *режет ухо* – *рѣзаць вушы* – *ferire l'orecchio*; *lacerare gli orecchi*; *straziare gli orecchi* (разорвать, размазывать, резать терзать уши) в значении ‘терзать уши’.

Метафорически связаны с переносом на образ растения, его увяданием и гибелью, а также с действием нанесения физического вреда многие выражения с различными значениями. ‘Слушать внимательно’ – *превратиться в слух; слышать своими ушами; ловить ушами; крепкий на ухо; женины уши; слушать во все уши; приклонить ухо; имеющий уши да слышит* – *chi ha orecchi, intenda (chi ha denaro, spenda); avere orecchie per qc (тж. avere gli orecchi a qc)* (иметь уши для чего-либо); *essere tutt'occhi e tutt'orecchi* (быть глазами и ушами). Значения фразеологизмов *краем уха чуць* – *слышать краем уха* имеют значение ‘получить информацию посредством слухов, пересудов людей’; *дойти до ушей* – *venire (или giungere, pervenire, tornare) all'orecchio* связаны с понятием ‘что-то неточное, недостоверное’.

Противоположное значение ‘достоверность’ выражено во фразеологизмах *чуць на свае вушы* – *слышать своими ушами*. Избыточное говорение, связанное с уговорами, просьбами, информацией о ком-либо или о чём-либо, вызывающее чувство надоедания выражено во фразеологизмах: *надуть в уши; уши прожужжать; прожужжать уши; протрубить все уши; висеть на ухе; барабанить в уши; за ухо лить; надуть в уши; на ушах сидеть; дуть в уши; вдуть в уши* – *soffiare (или zuffolare) negli orecchi* (греть уши, кипятить уши). Надоедливость какого-либо звука или чьего-то голоса, усталость от шума передают выражения: *в ушах звенит; прожужжать все уши* – *infischiare gli orecchi (или intronare le orecchie); riempire (или rompere) gli orecchi (или le orecchie) a qd* (сломасть, заполнить уши).

Обман выражается фразеологизмом *навешаць лапышы на вушы; навешиванне лапышы на вушы* – *навешать лапышу на уши; вешать лапышу на уши*. Значение ‘стать известным’ отражено в *calcare (или ricalcare) sugli orecchi; ricalcare sugl'i orecchi* (утоптать уши, перевести на кальку, покрыть уши). Убедить, подсказать необходимость какого-либо действия или сформировать отношение к чему-либо: *увесці ў вушы – довести до ушей* – *pervenire all'orecchio; tornare all'orecchio*. Отсутствие музыкального слуха связано с образами массивных животных, якобы отдавливших ухо человеку и тем самым лишивших его слуха: *мядзвежае вуха; мядзведзь на вуха наступіў* – *медведь на ухо наступил; слон на ухо наступил* – *avere l'orecchio d'una talpa* (иметь ухо крота). Значение ‘подслушивать’: *і сцены вушы маюць // і стены ушы имеют; и у стен есть уши; hanno orecchi anche i muri (или le siepi)* (также *i muri hanno orecchi*); *campare sugli (или vivere degli) orecchi* (жить ушами) в значении ‘быть доносчиком, подслушивать для доноса’. Значение ‘запомнить, услышав’ – *врезаться в уши*. Секретничать – *на ухо; говорить на ушко* – *parlare all'orecchio; soffiare nell'orecchio* (шепнуть на ухо). ‘Быть вровень с кем-либо’ – *ухо в ухо; ухо к уху; ухо на ухо*. Глупость, болтливость: *Мидасовы уши* – *gli orecchi di Mida*. Это выражение связано с мифом. Фригийский царь Мидас решил спор между Аполлоном и Вакхом в пользу Вакха, за это Аполлон наделил его ослиными ушами, которые Мидас прятал под шапку. О тайне Мидаса знал только брадобрей, который, чтобы избавиться от тяготившей его тайны, отправился к озеру и шёпотом сообщил о ней. На следующий день на месте, где брадобрей открыл тайну озеру, вырос тростник, который шептал слова брадобрея. Так тайна Мидаса стала известна всем.

В итальянском языке выражение *non avere né bocca né orecchi* (не иметь ни рта, ни ушей) означает ‘не быть болтливым, не болтать лишнего’, то есть *держат язык за зубами*. Аналогичными по значению выступают выражения *non avere lingua, né occhi, né orecchi; non avere né occhi, né orecchi* (не иметь ни глаз, ни ушей).

Часть фразеологизмов семантически не связана со способностью слышать и слушать. Уши обозначают в них предел чего-либо: *улезці з вушамі; улезці по вушы; занесці по самыя вушы* — *покраснеть по уши; по уши влюбиться; сухо по самое ухо; дураку море по колено, а лужа по уши; обласкать по уши; до ушей; рот до ушей* – *avere la bocca agli orecchi*; улыбка до ушей; выше лба уши не растут – в последнем фразеологизме предел уровня выражен соматизмом «лоб», но предел возможностей соматизмом «уши». Кроме того, о злящемся, раздражённом человеке белорусы, например, говорят: *шалёная муха ўкусіла за вуха*.

‘Занятость’ обозначается выражением: *некогда за ухом почесать*. Об очень хорошем, мягком, покладистом человеке говорят – *хоть в ушко вденъ*. В значении ‘совсем ничего’ употребляются фразеологизмы – *ни уха, ни рыла; ни уха, ни рыла не смыслит*. ‘Сомнение’, ‘недоверие’, ‘удивление’ выражаются с помощью фразеологизмов: *не верить своим ушам* – *non credere alle sue orecchie; не поверить своим ушам; не поверить своим ушам; gettare una (или la) pulce nell'orecchio (или dentro l'orecchio) a qd* (бросить блоху в ухо, то есть ‘заронить сомнение’); *una pulce gli è entrata nell'orecchio* (одна блоха зашла в ухо). В данных единицах отражено противоречие между восприятием и осмыслением информации. Образное выражение *за ушами трещит* означает есть с аппетитом, что связано со звуком, образующимся в процессе интенсивного движения челюстей. Помогать кому-либо: *тянуть за уши* – *condurre per gli orecchi* (‘делать против воли’). Значение это связано и с наказанием, выраженным во фразеологизмах *драть за уши; уши надрать*, и с образом упрямого, ленивого человека, которого действительно тащат за уши, чтобы он, испытывая боль и стремясь избежать её, двигался вперёд.

Выражение *притягивать за уши* семантически связано с предыдущими – придумывать, искусственно привлекать, допускать долю лжи. Перемещение ушей в несвойственное им место на теле человека или отделение их от тела означает угрозу (*уши на голову натянуть; натянуть уши на ж...*; *уши пообрываю; ухо откушу*), а также оскорбление (*жопа с ушами*). Насилие, удар — *сездить по уху, пустить кровь из ушей*. Вести себя неподобающе (*встать на уши, поставить на уши*), а нечто низкопробное – *юшка с ушками*.

В белорусской фразеологии не отмечено единиц с компонентом «ухо», «уши», имеющих значение оскорбления, унижения, или носящих характер бранных. Однако и в русском, и с белорусском обнаруживаем значение: привлечь к ответственности, вскрыть обман (*за вушка ды на сонейка; за ушко да на солнышко*). Угрожающий посыл, предложение исчезнуть, уйти образно связаны с использованием ушей в несвойственной им функции, например, *гребти ушами в камыши*. Значение преданность, верность до самопожертвования зафиксировано в русском выражении: *ухо режь – кровь не канет*. Служить верно, делать что-то сверхтрудное ради кого-то в итальянском выражении *portare l'acqua con gli orecchi a* (или *per*) *qd* аналогично русским фразеологизмам *костями лечь, расшибиться в лепёшку; sollecitare l'orecchio (или gli orecchi)* (призывать ухо) означает ‘ласкать слух, расхваливать’. Выбор по доброй славе – *жену выбирают не глазами, а ушами*. Намёк на неупотребление мяса (*простор., бранное*) – *свиное ухо; прогулять, промотать, пропить (ухо наварить деньгами)*. Признак смирения *abbassare gli orecchi (опустить уши)* в значении ‘перестать кичиться, смириться’. Внешний признак *лопухый* – *con gli orecchi a vento(la) (с ушами на ветру)*. Быть глупым, тупицей *avere gli orecchi lunghi (или le orecchie lunghe): avere gli orecchi lunghi come quelli dell'asino (иметь длинные (ослиные) уши)*. Принадлежность, служение кому-либо *avere l'orecchio di...* (иметь чьи-то уши) в значении ‘служить кому-либо, быть чьими-то ушами’. Лстыть, заискивать, стараться угодить

gonfiare gli orecchi a qd (надуть в уши); *grattare gli orecchi a qd* (почесать, поскрести уши кому-либо). Быть жизнерадостным, иметь весёлое настроение *portare un fiore all'orecchio* (носить цветы в ушах). Наделать неприятностей *riscaldare gli orecchi a qd* (нагреть уши). Преуспеть в чём-либо *gli è venuto un fiore all'orecchio*.

Чувство чьего-то неконтактного воздействия – *uши горят – sentirsi fischiare gli orecchi* (чувствовать свист в ушах) в значении ‘оговор, злословие в свой адрес’. Высказать правду *stappare gli orecchi a qd* (открыть уши); *sturare a qd gli orecchi* (откупорить уши). Нашёптывать наушничать: *вливать в уши – stillare negli orecchi* (сочиться в уши); *sussurrare all'orecchio*; *zufolare negli orecchi*. Наказание *надрать уши – tirare gli orecchi a qd*. в значении ‘наказать’ и ‘упрекать, укорять’. Командовать кем-либо *tirare gli orecchi a qd* (тянуть чьи-либо уши). Метафора по подобию формы: «делать уши» *fare orecchi (или le orecchia)* (загибать уголки чего-либо, например, страниц книги, тетради). Обгрызать уголки игральные карт *tirare gli orecchi al diavolo* (или *a Malco*) (тянуть ушки дьявола). Быть азартным, рискнуть *tirare gli orecchi a qd* (тянуть за уши дьявола). Быть услышанным (о просьбе, мольбе) *vincere gli orecchi di qd* (победить ушами). Не посягай на чужое, не вмешивайся в чужую жизнь: *né occhi in lettera, né mani in tasca, né orecchi in segreti altrui* (ни глаза в письмо, ни руки в карман, ни уши в секреты других). Значение ‘Молчание – золото’: *un paio d'orecchi stancan cento lingue* (*un paio d'orecchi sordi seccan cento lingue* (пара ушей устала от ста языков). Щедрость — *sacco pieno rizza l'orecchio* (мешок, полный ресниц с ушей). Срок службы, износ: *tante volte al pozzo va la secchia, che ci lascia (или ch'ella Vi lascia) il manico e l'orecchia* (ведро, которое много раз опускают в колодец, оставляет в руках ручку, ушко).

Заключение

Результаты работы могут быть использованы при обучении русскому языку и при обучении русскоговорящих учащихся белорусскому, итальянскому языкам, а также при изучении и сравнительном описании языковой картины мира в белорусской, русской, итальянской культурах.

Список литературы

1. Беларускія прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы / Склад. Ф Янкоўскі; Прадм. Д.Я Бугаёва. Мінск: Бел. навука, 2004. 494 с.
2. Бирих А.К., Мокиенко В.М., Степанова Л.И. Словарь русской фразеологии: историко-этимологический справочник. Санкт-Петербург: Фолио-пресс, 1999. С. 556–558.
3. Зайка А.Ф. Фразеалагічны слоўнік Косаўшчыны. Брэст: Брэсцкая друкарня, 2014. 308 с.
4. Лепешаў І.Я. Этымалагічны слоўнік фразеалагізмаў. Мінск: БелЭн, 2004. 448 с.
5. Михельсон М.И. Русская мысль и речь. Своё и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний: В 2 т. Т. 1. Москва: Русские словари. 1994. 819 с.
6. Михельсон М.И. Русская мысль и речь. Своё и чужое. Опыт русской фразеологии. Сборник образных слов и иносказаний: В 2 т. Т. 2. Москва: Русские словари. 1994. 936 с.
7. Мяцельская Е.С., Камароўскі Я.М. Слоўнік беларускай народнай фразеалогіі. Мінск: Выд. БДУ, 1972. 320 с.
8. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. Москва: Русский язык, 1986. 543 с.
9. Яранцев Р. И. Русская фразеология. Словарь-справочник. Москва: Русский язык, 1997. 845 с.

Dasko Anna A.

*Ph.D. (Philology), Associate Professor of Linguistics,
State University «Dubna»*

SEMANTICS OF THE PHRASEOLOGICAL UNIT EAR IN THE RUSSIAN, BELORUSSIAN, ITALIAN LANGUAGES

The present article is devoted to the comparative study of phraseological units with the component «ear» in the Russian, Belorussian, Italian languages. The comparative analysis of the phraseological units with the given component has been carried out. The research has been done using some lexicographical sources. The range of the phraseological units with the component «ear», their lexical and semantic peculiarities have been pointed out. The phraseological units of the three languages with the following meanings have been discovered: “listen”, “listen for”, “having heard”, “a weak physical ability to hear”, “not to wish to hear”, “react or not to react”, “audio perception”, “listen attentively”, “not to listen”, “be unpleasant to listen”, “be a shame to listen”, “get information with the help of rumours”, “reliability”, “something doubtful”, “excess speaking”, “boring of some sound”, “tiredness from noise”, “deceit”, “fame”, “conviction”, “necessity of some action”, “formation of some attitude to something”, “not having an ear for music”, “listening-in”, “memorizing”, “exchange confidences”, “be equal to somebody”, “foolishness”, “talkativeness”, “level of something”. In the article the similarities and differences in the meanings of the phraseological units in three languages are presented and it is a part of the description of the cultural and language picture of the world. The results of the research can be used in teaching Russian and teaching Belorussian and Italian to Russian learners. Also they can be helpful during study and a comparative description of a language picture of the world in Belorussian, Russian and Italian cultures.

Key-words: phraseological, lexical, semantic, language picture of the world, comparative description.



УДК 811.111

Дымова Алена Вячеславовна

Старший преподаватель

кафедры иностранных языков и перевода,

Уральский Федеральный университет

имени первого Президента России Б.Н. Ельцина

620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19

Тел.: +7 (343) 3754776

E-mail: dym.aliona@yandex.ru

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НЕСТАБИЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ЦВЕТА НА ИКОНИЧЕСКОМ УРОВНЕ БРИТАНСКОГО И АМЕРИКАНСКОГО РОК-ДИСКУРСА

Данная статья предлагает когнитивно-дискурсивный анализ красного и синего цвета в отношении метафорического моделирования психоэмоциональной неустойчивости. Автор рассматривает лингвокультурную специфику использования этих цветов на иконическом уровне британского и американского рок-дискурса. Также в статье приводится подробный сопоставительный анализ трех метафорических моделей. Примечательно, что модель красного цвета RED – DANGER была идентифицирована лишь в отношении британского рок-дискурса. В свою очередь, модель синего цвета BLUE – ILLNESS, вычлененная в отношении двух исследуемых лингвокультур, рассматривается как с позиции иконического уровня британского рок-дискурса, так и американского. Автор обращает внимание на то, что метафорическая модель RED – DANGER активно используется на иконическом уровне британского рок-дискурса в изображениях паники, как одной из форм психоэмоциональной неустойчивости. Причины, спровоцировавшие панические приступы рок-героя, могут быть как указаны, так и не обозначены очевидно. Тем не менее, в рамках данной модели красный, как правило, сопутствует образам рок-героя, испытывающего страх, растерянность, паранойю и прочее. Также отмечается, что метафорическая модель BLUE – ILLNESS реализуется в двух изучаемых дискурсах как параграфически в составе лексемы (например, madness, fanatic и т. д.), так и в контексте общей цветовой схемы изображения. В рамках этой модели синий цвет сопровождает рок-героя, выражающего какую-либо форму психоэмоциональной неустойчивости – от чрезмерного спокойствия, апатии до неконтролируемых криков, буйства. В качестве результата приводится ряд выводов, полученных по итогам исследования взаимосвязи метафорического моделирования на основе цвета и психоэмоциональной неустойчивости на материале иконического уровня британского и американского рок-дискурса.

Ключевые слова: метафорическая модель, цвет, рок-дискурс, синий, красный, когнитивно-дискурсивный анализ.

Введение

Цвет — это явление, окружающее человека, «порождение нашего глаза и мозга» [Фрумкина, 1984, с. 6]. Цвет не только способен выражать идеи и чувства [Almalech, 2017, р. 748], но и может быть использован для определения эмоционального состояния индивидуума [Петренко, Кучеренко, 1998]. Учитывая повсеместность распространения и значимость цвета, поразительным представляется индивидуальность его восприятия разнообразными лингвокультурами.

В рамках данной статьи цвет рассматривается как средство изображения психоэмоциональной нестабильности. Материалом для исследования послужил иконический уровень (обложка) британского и американского рок-дискурса и два цвета — красный и синий. Цель статьи — анализ и описание специфики использования красного и синего цвета для изображения психоэмоциональной нестабильности на иконическом уровне рок-дискурса двух изучаемых лингвокультур в сопоставительном аспекте. Особенно интересно в этом сопоставлении то, что британская и американская лингвокультуры, являясь самостоятельными, автономными системами, объединены языком.

Данный цветоанализ выполнен при помощи когнитивно-дискурсивного метода [Кубрякова, 2004]. Такой подход позволяет обратиться к исследованию явления системно, то есть значение цвета определяется в контексте культуры и её особенностей; появляется возможность проанализировать изучаемое явление на примере конкретных актов общения.

Другим основополагающим методом исследования цвета в данной статье является метафорическое моделирование. Метафорические модели являются устойчивыми ассоциациями, метафорическими переносами, зафиксированными в языке [Шустрова, 2014, с. 370]. Изучение метафорических моделей лингвокультуры позволяет осмыслить «речемыслительные когнитивные процессы, скрытые от непосредственного наблюдения» [Плясунова, 2018, с. 88].

Основная часть

Красный цвет на иконическом уровне британского рок-дискурса может присутствовать в изображениях паники (смотрите: рисунки 1–3), как факта осознания опасности. Данная сфера применения метафорической модели RED – DANGER является наиболее распространённой на иконическом уровне британского рок-дискурса в рамках модели (например, в сравнении с изображением собственно опасности). Красный сопутствует изображению героев обложки, которые испытывают стресс и внешне его каким-либо образом демонстрируют.

Внутренняя соотнесённость компонентов рисунка 1 представлена использованием красного как на иконическом, так и на параграфическом уровне. Лексема *paranoid*, используемая в заглавии альбома, семантически вносит в композицию понятия, связанные с паникой: *anxious, suspicious, mistrustful* [Oxford Dictionary Online]. В свою очередь, размытое изображение может описывать то, как герой видит окружающую его действительность. Так, ощущение паники / панической атаки нередко сопровождается повышенным кровяным давлением, что, в свою очередь, провоцирует неясность восприятия реальности. Более того, место действия, представленное обложкой, это лес, ночь, что также играет роль в формировании ощущения паники (например, неизвестность того, что происходит вокруг героя) и объясняет затруднённость зрительного восприятия.

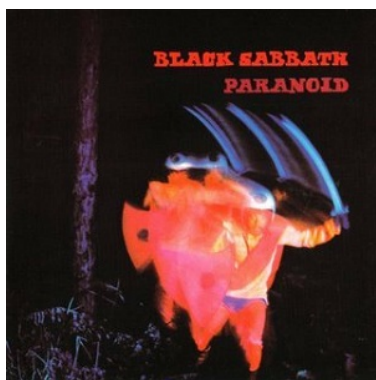


Рисунок 1. Black Sabbath *Paranoid*, Studio Album, 1970



Рисунок 2. King Crimson *In the Court of the Crimson King*, Studio Album, 1969

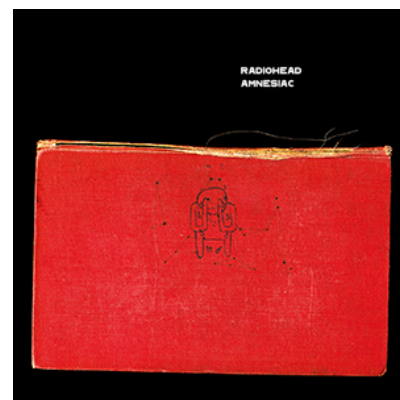


Рисунок 3. Radiohead *Amnesiac*, Studio Album, 2001

Цветовое решение рисунка 2 вкупе с лицом, выражающим ужас – крик, напряженные скулы, поднятые брови, – является ярким примером проявления рассматриваемой метафорической модели. Несмотря на то, что этимология паники героя неясна, мы можем заметить, что глаза героя сфокусированы на некоем предмете за кадром (нижний левый угол). Вероятно, этот объект, привлекающий внимание героя, и вызывает такую реакцию.

Поза героя обложки, представленной на рисунке 3, позволяет говорить о том, что он испытывает страх, панику: ладони, закрывающие лицо, склонённая голова, зажатость. Причиной этой паники может быть указана заглавием альбома *Amnesiac*, то есть вероятная потеря памяти.

Примечательно, что образы, подобные показанным на рисунках 1–3, которые бы представляли психоэмоциональную нестабильность вкупе с использованием красного цвета, не были обнаружены на иконическом уровне американского рок-дискурса.

Изображение психической нестабильности в британском рок-дискурсе сопровождается также синим цветом (метафорическая модель BLUE – ILLNESS). Основная сфера развёртывания данной метафорической модели в области ‘illness’ – это психическое расстройство, сумасшествие и т. д. Синий цвет здесь может применяться как параграфически в составе лексем (например, рисунок 4), так и для общей цветовой схемы изображения (рисунки 5–6).

В рамках композиции, представленной на рисунке 4, лексема *madness*, означающая *mental illness* [Cambridge Dictionary Online, [http](http://)], окрашена в оттенки синего цвета. Так, мы можем говорить о смысловыделительной и/или символической функции этого цвета.

Рисунок 5 предлагает несколько размытое изображение человека, запечатлённого сверху вниз так, что он вынужден запрокинуть голову. Ощущается нечто неприязненное, неадекватное в его выражении лица: натянутые губы, выпученные глаза. Благодаря дейктической связи компонентов, можно предположить, что заглавие альбома *Disintegration* отсылает нас именно к *disintegration of personality*. Таким образом, обложка, вероятно, изображает человека, страдающего от утраты внутреннего единства личности – «размытия» её границ.

Подобная ситуация зафиксирована и на рисунке 6, где изображён человек и спектр его диаметрально противоположных эмоций (слева направо: напряженность, гнев, угрюмость, угнетённость). Подобная психическая нестабильность разъясняется заглавием альбома *I Should Coco*, согласно которому герой, вероятно, страдает от кокаиновой зависимости.



Рисунок 4. Muse *Madness*,
Single, 2012

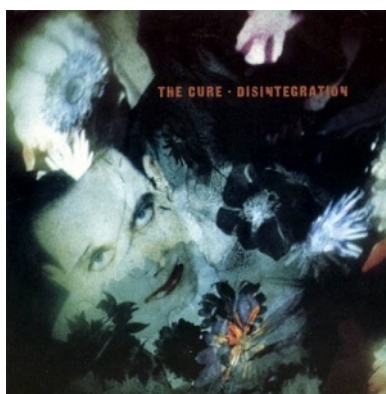


Рисунок 5. The Cure *Disintegration*,
Studio Album, 1989

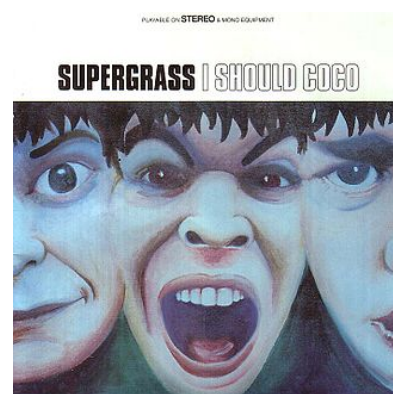


Рисунок 6. Supergrass *I Should Coco*,
Studio Album, 1995

В свою очередь, синий цвет может выполнять подобную функцию и на иконическом уровне американского рок-дискурса (метафорическая модель BLUE – ILLNESS). Образы психоэмоциональной нестабильности могут быть обнаружены как в составе собственно изображения обложки (например, рисунки 7–8), так и на параграфическом уровне, как на рисунке 9. Иными словами, функции синего цвета схожи с функциями, ранее описанными в отношении британского рок-дискурса. Следовательно, психическая нестабильность в сочетании с синим цветом в американском рок-дискурсе показана изображениями людей в неадекватном состоянии, либо лексемами, описывающими данное состояние. Сравните.



Рисунок 7. Blue October
Consent to Treatment, Studio
Album, 2000



Рисунок 8. Red Hot Chili Peppers
The Red Hot Chili Peppers,
Studio Album, 1984



Рисунок 9. Heart *Fanatic*,
Studio Album, 2012

Например, рисунок 7 предлагает изображение лица мужчины крупным планом; неадекватность образа сразу бросается в глаза, так как лицо «заросло» деревьями, столбами и т. д., сам он при этом выглядит весьма безучастно, смотрит безразлично в одну точку. Иными словами, мы наблюдаем его трансформацию человека в нечто иное (вероятно, город), его переход от восприятия себя человеком, отдельной единицей, к более размытым понятиям (он становится основой иного мира), то есть его потерю личности, её демаркации. Очевидной становится и необходимость врачебного вмешательства благодаря заглавию альбома *Consent to Treatment* («Согласие на медицинское вмешательство»).

Рисунок 8 представляет собой изображение безумия, психического расстройства в более явной форме, потому как неадекватность нарисованного человека, расположенного в центре композиции, просматривается, прежде всего, в выражении его лица. Так, мы видим напряжённый глаз (выступившие вены), вывалившийся язык, неестественно широко открытый рот и т. д. В связи с этим примечательно то, что синий цвет в данной композиции является атрибутом именно этого человека, использован в его образе.

На параграфическом уровне также можно обнаружить разнообразные лексемы, окрашенные в синий цвет, связанные с психической нестабильностью / расстройством. Например, в рамках рисунка 9: лексема *fanatic*. Её значение – чрезмерный, нездоровый энтузиазм по отношению к религии, политическим идеям и прочему (неодобрительно) [Merriam-Webster Dictionary, [http; Collins Dictionary Online](http://collinsdictionary.com/online/)].

Заключение

По результатам анализа метафорического моделирования психоэмоциональной нестабильности на основе красного и синего цвета на иконическом уровне британского и американского рок-дискурса мы можем сделать следующие выводы:

- оба рассматриваемых цвета задействованы в моделировании психоэмоциональной нестабильности в британском рок-дискурсе и лишь синий вычленен в отношении американского;
- красный цвет в рамках метафорической модели RED – DANGER сопутствует образам страха, паники, панической атаки в британском рок-дискурсе. Соответственно, подобные образы не были обнаружены в американском рок-дискурсе;
- синий цвет в двух изучаемых культурах сопутствует метафорическому моделированию психоэмоциональной нестабильности (в рамках метафорической модели BLUE – ILLNES) в двух ипостасях (в составе лексемы; и как общая цветовая схема композиции);
- очевидно, что красный и синий цвет играют важную роль в отображении эмоционального состояния героя композиции, о чём свидетельствует не только высокая частотность их использования на иконическом уровне рассматриваемых дискурсов, но и однонаправленность идентифицированных контекстов.

Список литературы

1. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. Москва: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
2. Петренко В.Ф., Кучеренко В.В. Взаимосвязь эмоций и цвета // Вестник Московского университета. Серия психология. 1998. № 3. С. 70–78.
3. Плясунова С.Ф. Концептуальное моделирование юмористического смысла // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 4. С. 88–95.
4. Фрумкина Р.М. Цвет, смысл, сходство: Аспекты психолингвистического анализа. Москва: Наука, 1984. 175 с.
5. Шустрова Е.В. Барак Обама и современная американская карикатура. Монография. Екатеринбург: Изд-во «Уральский педагогический университет», 2014. 370 с.
6. Almalech M. Semiotics of colour // Proceedings of the 12th World congress of IASS, Sofia 2014: New Semiotics. Between tradition and innovation. 2017. С. 747–757.
7. Cambridge Dictionary Online. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 15.02.2019).

8. Collins Dictionary Online. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (дата обращения: 15.02.2019).
9. Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com> (дата обращения: 15.02.2019).
10. Oxford Dictionary Online. URL: <https://en.oxforddictionaries.com> (дата обращения: 15.02.2019).

Dymova A.V.

*Senior Lecturer, Department
of Foreign Languages and Translation,
Ural Federal University named after the first
President of Russia B.N. Yeltsin*

COLOUR METAPHORICAL MODELLING OF PSYCHO-EMOTIONAL DISORDER AT THE ICONIC LEVEL OF BRITISH AND AMERICAN ROCK-DISOURSE

The article offers a cognitive discourse analysis of the colours red and blue in metaphorical modelling of psycho-emotional disorder. The author considers linguocultural specificity of these colours at the iconic level of British and American rock-discourse. In general, this article suggests a detailed comparative analysis of three metaphorical models. Notably, the model of the colour red RED — DANGER was identified only in regard to British rock-discourse, whereas the model of the colour blue BLUE — ILLNESS was identified in terms of both British and American rock-discourse. The author notes that the model RED — DANGER is actively used at the iconic level of British rock-discourse in the depiction of panic as a form of psycho-emotional disorder. The reasons of panic might either be overt or covert. The colour red can be found together with emotions depicted as fear, bewilderment, paranoia, etc. As for the model BLUE — ILLNESS, it is realised in both studied discourses paragraphically (e.g. madness, fanatic) and in the overall colour scheme. The colour blue accompanies various forms of psychoemotional disorder — from extreme apathy to uncontrollable cries or insanity. As a result, a range of conclusions is produced based on the research into the correlation of the metaphorical modelling of colour and psycho-emotional disorder.

Keywords: metaphorical model, colour, rock-discourse, blue, red, cognitive-discourse analysis.



УДК 81

Зубарева Екатерина Олеговна

Соискатель, Пермский государственный
национальный исследовательский университет
614099, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: +7 (342) 2396339
E-mail: sialpsu@mail.ru

Шустова Светлана Викторовна

Доктор филологических наук,
профессор кафедры лингвистики и перевода,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет
614099, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел. +7 (342) 2396 283
E-mail: lanaschust@mail.ru

Исаева Екатерина Владимировна

Кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой английского языка
профессиональной коммуникации,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет
614099, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: +7 (342) 2396839
E-mail: ekaterinaisae@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ПОЛЕ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ

Понятие «концептуальное поле» является одним из ключевых понятий когнитивной лингвистики. Как показывает анализ работ отечественных и зарубежных лингвистов, термин «концептуальное поле» не имеет чёткого определения. Обращение к теории поля представляется весьма эффективным в связи с тем, что в понятии «поле» довольно удачно воплотилась идея о существовании некой структурной величины, объединяющей языковые единицы в систему. Это представляется крайне важным, поскольку системность является одним из фундаментальных свойств организации мира. Полевая модель языковой системы представляется как непрерывная совокупность полей, переходящих друг в друга своими периферийными зонами и имеющих многоуровневый характер. Полевая концепция языка обладает достаточной объяснительной силой и методологической ценностью. Структура и содержание концептуального поля варьируется в зависимости от задач и целей конкретного

исследования. Полевой подход позволяет комплексно описать концепты, которые не функционируют в изолированном режиме. Они вступают в разнообразные взаимоотношения друг с другом, образуя концептуальные области, организованные особым образом, которые именуются концептуальным полем. Концептуальное поле системно организовано и представляет собой обособленный, структурированный фрагмент. Выделяются следующие признаки концептуального поля: набор разноуровневых средств, связанных между собой системными отношениями и образующих конститuentы поля; общее значение, в той или иной степени присущее его конститuentам; возможность выделения в общем значении других значений, которые могут быть противоположными или полярными; сложная структура. В статье предлагается модель концептуального поля как сложного ментального образования, объединяющего несколько компонентов, позволяющих представить комплексное актуализированное содержание и структуру коммуникативно-релевантной части концепта как отражение сознания носителей конкретного языка.

Ключевые слова: концепт, поле, семантическое поле, концептуальное поле, полевая модель.

Введение

В современных лингвистических исследованиях отмечается большой интерес к проблемам изучения концептов, представляющих актуальность для современного общества. Одним из эффективных приёмов систематизации и описания лексических средств, вербализующих концепты, а также изучения их семантического потенциала в языковом сознании носителей языка, является их представление в виде поля, которое образуется планом содержания.

Обращение к теории поля представляется весьма эффективным, и большинство учёных сходятся во мнении, что в понятии «поле» довольно удачно воплотилась идея о существовании некой структурной величины, объединяющей языковые единицы в систему. Это представляется крайне важным, поскольку системность является одним из фундаментальных свойств организации мира. Обоснованность обращения к полевым структурам связана с множественностью и неоднородностью признаков, свойственных разным сторонам рассматриваемых объектов [Адмони, 1964, с. 51].

Основная часть

Термин «поле» определяется как «совокупность языковых единиц, объединённых содержанием и отражающих понятийное, предметное или функциональное сходство обозначаемых явлений» [Кобозева, 2000, с. 99] или как «способ существования и группировки лингвистических элементов, обладающих общими (инвариантными) свойствами» [Щур, 1974, с. 73].

Полевая модель языковой системы представляется как непрерывная совокупность полей, переходящих друг в друга своими периферийными зонами и имеющих многоуровневый характер. Полевая концепция языка обладает достаточной объяснительной силой и методологической ценностью.

Как показывают основные работы в данной области [Адмони, 1968; Гулыга, Шендельс, 1969; Бондарко, 1967; Кузнецова, 1963; Щур, 1974, 2018], главными положениями полевой концепции языка являются следующие:

1. Поле представляет собой инвентарь элементов, связанных между собой системными отношениями.

2. Элементы, образующие поле, имеют семантическую общность и выполняют в языке единую функцию.

3. Поле объединяет однородные и разнородные элементы.

4. Поле образуется из составных частей.

5. Поле имеет вертикальную и горизонтальную организацию.

6. В составе поля выделяются ядерные и периферийные конститuentы.

7. Равные поля отчасти накладываются друг на друга, образуя зоны постепенных переходов, что является законом полевой организации системы языка.

Выделяются несколько основных подходов к исследованию полей:

1) универсально-лингвистический, в рамках которого поле приравнивается к любому системному лексическому образованию.

2) универсально-междисциплинарный, когда поле в языке совпадает с полем в культуре или ассоциативным полем.

3) специально-лингвистический, в котором поле понимается как особая единица семантического и/или лексического уровня языка [Тарланов, 1995, с. 21].

В нашем исследовании делается попытка объединить все три подхода, которые суммарно представлены в разрабатываемой нами модели концептуального поля.

Полевой подход позволяет комплексно описать концепты, которые не функционируют в изолированном режиме. Они вступают в разнообразные взаимоотношения друг с другом, образуя концептуальные области, организованные особым образом, которые именуют концептуальным полем [Евсюкова, 2014, с. 81], полем множественности [Щур, 2018, с. 21], многослойным полем [Weisgerber, 1954, S. 135] или комплексным полем, под которым подразумевается совокупность синтагматических и парадигматических полей [Васильев, 1990].

Полевой подход к описанию явлений языка может включать парадигматические поля [Trier, 1931; Coseriu, 1966; Lounsbury, 1956], синтаксические поля [Weisgerber, 1954; Porzig, 1957], грамматические поля [Адмони, 1968], грамматико-лексические поля [Гулыга, Шендельс, 1969], функционально-семантические поля [Бондарко, 1987, с. 32]. Благодаря многообразию смысловых связей лексем в языковой системе, «выделяются разнообразные типы групп слов: предметные (или тематические) терминологические, этимологические, лексико-семантические группы, понятийные (семантические) поля и другие общности слов» [Уфимцева, 1961, с. 133–137].

Помимо вышеуказанных видов полей, выделяется семантическое поле или лексико-семантическое поле, которое понимается как совокупность языковых единиц, объединенных общностью значения и отражающих предметное, понятийное или функциональное сходство обозначаемых явлений [Ipsen, 1924, S. 225]. Семантическое поле характеризуется наличием семантических отношений между составляющими его словами, системным характером отношений, взаимозависимостью лексических единиц, относительной автономностью, а также непрерывностью обозначения его смыслового пространства [Кобозева, 2000, с. 5].

Семантическое поле включает лексико-семантические группы или тематические группы, в целом отражает знание языка, слов и их значений. Объединение языковых единиц в семантическое поле означает «последовательное разбиение множества слов на подмножества. Са-

мые общие классы слов-понятий подразделяются на крупные категории, а те в свою очередь на более частные» [Новиков, 2001, с. 25].

Семантическое поле может выступать основной единицей классификации для других видов полей и основным средством репрезентации концепта в целом.

Понятие концептуальное поле является одним из ключевых понятий когнитивной лингвистики [Кубрякова, 1997, с. 22]. Проанализировав работы отечественных лингвистов, можно представить основное содержание термина «концептуальное поле» в следующих трактовках:

- совокупность элементов, отражающих в своей семантике «обобщенный опыт когнитивного освоения действительности и сложившиеся языковые отношения – эпидигматические, деривационно-смысловые, семантические, парадигматические, синтагматические и стилистические связи» [Алиференко, 1999, с. 31–32];
- соотношение концепта более чем с одной лексической единицей, то есть с планом выражения всей лексико-семантической парадигмы его имени [Воркачев, 2001, с. 68];
- когнитивная структура комплексного типа, включающая и пропозициональные, и метонимические, и метафорические модели концептуализации [Тарасова, 2004, с. 66];
- совокупность концептуальных признаков, характеризующих определённый факт объективной действительности [Касаткина, 2010, с. 123];
- система, состоящая из лексико-семантических вариантов значений слов, связанных общим семантическим компонентом, позволяющих определить ядро и периферию [Ягубова, 1992, с. 10];
- совокупность семантически связанных и экстралингвистически обусловленных элементов, представляющих в диахронии и синхронии фрагмент концептуальной системы социума, который отражает этническую шкалу ценностей, действующие культурные коды [Добровольская, 2005, с. 23];
- «система взаимосвязанных, взаимопересекающихся когнитивных структур, репрезентируемых в языковой картине мира посредством разнообразных способов номинации» [Ломоносова, 2008, с. 5];
- целостные когнитивные пространства со сложной разветвлённой структурой [Балашова, 2013, с. 503];
- научная параметризация концептов и их объединение в совокупность [Соломоник, 1995, с. 299];
- крупным ментальным образованием, состоящим из разного типа когнитивных структур и различных форм ментальных репрезентаций. В концептуальном поле как раз и можно проследить практически все полевые структуры: семантические, ассоциативные, тематические группы, лингвокультураны [Стойкович, Гусева, 2010, с. 220];
- ментально и семиотически разработанная область этнокультурного пространства, представляющая собой системное целое, признаки которого формируются через взаимосвязь частей по принципу ядра и периферии [Кошарная, 1998, с. 90–91].

Выделяются следующие признаки концептуального поля: набор разноуровневых средств, связанных между собой системными отношениями и образующих конститuentы поля; общее значение, в той или иной степени присущее его конститuentам; возможность выделения в

общем значении других значений, которые могут быть противоположными или полярными; сложная структура [Гулыга, Шендельс, 1969, с. 9].

Концептуальное поле является содержательной категорией, зафиксированной в языковых единицах. Его структура сформирована благодаря нескольким важным признакам: «мотивирующим признакам слова, которые непосредственно связаны с историей слова и жизнью его в языке; образным признакам, актуализирующимся через ту или иную сочетаемость; понятийным признакам, создающим так или иначе семантическое поле; ценностным признакам, которые, безусловно, скрыто или явно отражают ментальные характеристики этноса» [Пименова, 2008, с. 294–295]. Таким образом, можно утверждать, что концептуальное поле системно организовано и представляет собой обособленный, структурированный фрагмент. Актуальным для воссоздания семантического наполнения структуры концептуального поля является понятие «концептуальной модели». Моделирование концепта «включает определение базовых компонентов его семантики, а также выявление совокупности устойчивых связей между ними» [Михальчук, 1997, с. 29].

Концептуальное поле может состоять из концептуальных слоёв или сегментов, которые отражают развитие концепта и его связи с другими концептами» [Воронова, Стернин, 2000, с. 80] или доменов [Fauconnier, 2007, p. 352]. Домен рассматривается как «четко очерченная область концептуализации, относительно которой могут быть охарактеризованы семантические единицы» [Langacker, 1987, p. 488]. Домены в данном значении могут быть использованы для описания широкого спектра когнитивных феноменов: ментальных явлений, репрезентативных пространств, концептов или концептуальных комплексов [Ibid., p. 147–153]. Данное определение уточняется и дополняется как «семантическая структура, которая функционирует в качестве основы, фоновое знание, «поддерживающее» концепт и без которой концепт не может быть понят, домен представляет собой профиль концепта [Croft, 2005, p. 15].

Если понимать концептуальное поле как совокупность единиц, репрезентирующих концепт и представляющих его ядерные и периферийные концептуальные признаки, возникает вопрос о том, не рассматривается ли в данном случае термин «концептуальное поле» как синоним термина «номинативное поле», которое также представляет собой совокупность языковых средств, вербализующих концепт.

Именно семантический подход к пониманию концептуального поля, принятый в нашем исследовании, позволяет отделять его от номинативного поля, в рамках которого изучается, в первую очередь, процесс номинации и установление связи с миром действительности, предметом и выбранной для его обозначения языковой единицей. Иными словами, для номинативного поля главенствующей является номинативная функция языковых единиц, для концептуального поля – гносеологическая функция. Номинативное поле обладает достаточно большой устойчивостью, большинство входящих в него языковых единиц закреплены многовековой традицией, концептуальное поле представляет собой систему открытую, ориентированную на актуализацию разных видов значения и отражающую сознание современного носителя языка. Следует отметить также, что номинативное поле является результатом естественного развития языка, а концептуальное поле выступает как результат научных исследований, результат концептуализации, то есть живого процесса порождения и трансформации смыслов и поэтому оно постоянно обновляется в той или иной мере, в том или ином

аспекте [Соломоник, 1995, с. 305], при этом под концептуализацией нами понимаются особенности «видения, восприятия и организации мира» [Апресян, 1995, с. 350–351].

Если рассматривать концептуальное поле как совокупность концептов, тогда в чём заключается его отличие от понятия «концептосфера»? И.А.Стернин определяет концептосферу как «область знаний, составленную из концептов как её единиц», как «упорядоченную совокупность концептов народа, информационную базу мышления» [Попова, Стернин, 2007, с. 25–26].

Важнейшим представляется то, что введение понятия «концептуальное поле» предоставляет нам возможность рассматривать связи концептов в строго лингвистическом аспекте, анализируя ассоциативные связи между ними через отношения между их вербальными выражениями, в то время как понятие концептосферы относится к социальной природе концепта и его социокультурной значимости и включает также невербализованные средства. Таким образом, концептуальное поле отражает языковое сознание, концептосфера – когнитивное сознание. В рамках нашего исследования концептуальное поле не рассматривается как совокупность концептов, а рассматривается как модель, позволяющая описать всё семантическое богатство конкретного концепта, представленного ключевым словом.

Учитывая цели и задачи нашего исследования, попытаемся сформировать собственное понимание термина «концептуальное поле». Концептуальное поле рассматривается как сложное ментальное образование, объединяющее несколько компонентов, позволяющих представить комплексное актуализированное содержание и структуру коммуникативно-релевантной части концепта как отражение сознания носителей конкретного языка. Анализ содержания концептов через данные языка даёт достаточно богатый и наиболее достоверный и проверяемый материал для описания концептов [Карасик, Стернин, 2005, с. 3] как способа познания мира, который осуществляется с помощью языка; концепт представляет собой модель мира, опирающуюся на человеческий язык [Апресян, 1995, с. 35].

Основной единицей анализа соответственно выступает концепт, точнее его вербализованная часть, которая представлена ключевым словом. Содержание концептуального поля представлено понятийным, психолингвистическим, коммуникативным значениями, а также ценностной характеристикой, позволяющей дополнить основное значение новыми оттенками.

Так как материалом для изучения в лингвокогнитологии является язык, то «анализ любых явлений в языке должен строиться на знаниях о когнитивной деятельности человека. Изучать язык необходимо в свете того, что известно о мышлении при помощи различных методов исследования – будь то эксперимент, интроспекция или же просто повседневное наблюдение» [Taylor, 2002, р. 9]. Учитывая этот факт, структура концептуального поля включает следующие микрополя: понятийное, парадигматическое, синтагматическое, метафорическое, ассоциативно-вербальное. При этом каждое микрополе формируется на основе выявления семантических признаков ключевого слова и определения ядра и периферии, причём «семантический анализ языковых единиц позволяет определить «содержательно-смысловое ядро концепта в языковом сознании <...> его общенациональные (инвариантные) смыслы, закреплённые в языке» [Баженова, Шенкман, 2013, с. 91–96].

Заключение

Таким образом, совокупность значений языковой единицы образует семантическое пространство языка. Концепт – единица мышления, значение есть единица семантического пространства языка, при этом значение – элемент языкового сознания, а концепт – когнитивного.

Концептуальное поле характеризуется динамичностью, открытостью и гибкостью, оно открыто для проникновения в него новых элементов. Динамичность и открытость концептуального поля обусловлена его способностью к самоорганизации, развитию абстрактного мышления, закреплению исторических изменений в обществе, открытию новых признаков предметов окружающего мира. Гибкость концептуального поля связана с подвижностью лексического значения, которое легко «откликается» на разнообразные ассоциации, отражая их и включая в процесс коммуникации.

Концептуальное поле состоит из микрополей, которые позволяют представить актуализированное содержание концепта, провести сопоставительный анализ микрополей, представить точки их пересечения, а также все виды значения: лексикографическое, психолингвистическое, коммуникативное, ценностно значимое и коннотативное.

Существует множество методов описания концепта и его семантики. Выделяется два основных подхода лингвокогнитивного анализа. Первый из них предполагает движение от концепта к языковым средствам его выражения, анализ которых помогает определить характеристики концепта. Второй, напротив, предполагает анализ имени концепта, ключевого слова, его семантики, контекстов его употребления и реконструкцию на основе этих данных изучаемого концепта [Гольдберг, 2003, с. 45]. Исследование концептуального поля позволяет комбинировать два подхода и проводить комплексные и объективно достоверные исследования. Модель концептуального поля основывается на положении о том, что семантическая структура соотносится с вербализуемой когнитивной структурой концепта.

Список литературы

1. Адмони В.Г. Основы теории грамматики. Ленинград: Наука, 1964. 106 с.
2. Адмони В.Г. Полевая природа частей речи (на материале языков различных типов) // Вопросы теории частей речи на материале языков различных типов. Ленинград: Наука, 1968, С. 98–106.
3. Алифференко Н.Ф. Спорные проблемы семантики. Волгоград: Перемена, 1999. 271 с.
4. Апресян Ю.Д. Избранные труды. Т. I. Москва: Языки русской культуры, 1995. 464 с.
5. Баженова Е.А., Шенкман В.И. Номинативное поле концепта «Школа» // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2013. № 4 (24). С. 91–97.
6. Балашова Е.Ю. Концептуальное поле как основа моделирования дискурса (на материале текста Евангелия) // Фундаментальные исследования. № 4 (часть 2). 2013. С. 503–506.
7. Бондарко А.В. О взаимодействии языковых уровней в рамках функционально-семантической категории // Уровни языка и их взаимодействие. Тезисы научной конференции. Москва: Изд-во «Московский педагогический институт», 1967. С. 32–35.
8. Бондарко А.В. Введение. Основания функциональной грамматики // Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис. Ленинград: Наука, 1987. С. 5–40.

9. Васильев Л.М. Современная лингвистическая семантика. Москва: Изд-во «Высшая школа», 1990. 176 с.
10. Воркачев С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // НДВШ. 2001. № 1. С. 42–72.
11. Воронова Т.А., Стернин. И.А. Концепт «толерантность» в русском сознании // Языковая структура и социальная среда: Межвузовский сборник научных трудов студентов. Воронеж: Изд-во «Воронежский университет», 2000. С. 79–83.
12. Гольдберг В.Б. Лексика современного английского языка в свете лингвистических парадигм: методы исследования. Тамбов: Изд-во «Тамбовский университет», 2003. 93 с.
13. Гулыга Е.В., Шендельс Е.И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. Москва: Просвещение, 1969. 184 с.
14. Добровольская Е.В. Концептуализация семьи в русской языковой картине мира. Дис. ... к. филол. н. Москва, 2005. 320 с.
15. Евсюкова Т.В. Лингвокультурология. Москва: Флинта; Наука, 2014. 478 с.
16. Карасик В.И., Стернин И.А. Антология концептов. Волгоград: Парадигма, 2005. Т. 1. 352 с.
17. Касаткина Е.А. Концептуальное поле феномена "Власть": структура и общая характеристика // Научная мысль Кавказа. 2010. С. 123–128.
18. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. Москва: Эдиториал УРСС, 2000. 352 с.
19. Кошарная С.А. К вопросу о языковом символизме // Единство системного и функционального анализа языковых единиц. Материалы межвузовской конференции (8–9 декабря 1997 г.). Белгород, 1998. Вып. III. С. 90–91.
20. Кубрякова Е.С. Части речи с когнитивной точки зрения. Москва: Институт языкознания РАН, 1997. 327 с.
21. Кузнецова А.И. Понятие семантической системы языка и методы ее исследования. Москва: Изд-во «Московский университет». 1963. 60 с.
22. Ломоносова Ю.Е. Концептуальное поле «Атмосферные явления» во французской языковой картине мира. Автореф. ... к. филол. н. Воронеж, 2008. 22 с.
23. Михальчук И.П. Концептуальные модели в семантической реконструкции (индоевропейское понятие «закон») // Известия РАН. 1997. Т. 56. № 4. С. 29–39.
24. Новиков Л.А. Избранные труды. Проблемы языкового значения. Т. 1. Москва: Изд-во «Российский университет дружбы народов», 2001. 672 с.
25. Пименова М.В. Образные и символические признаки луны в русской концептосфере // Концепт и культура. Материалы III Международной конференции. Кемерово: Кузбассвуиздат, 2008. С. 294–303.
26. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. Москва: АСТ: Восток–Запад, 2007. 314 с.
27. Соломоник А. Семиотика и лингвистика. Москва: Молодая гвардия, 1995. 352 с.
28. Стойкович В.Г., Гусева Э.Ю. Концепт *Бизнес* в английском языке в свете полевого подхода // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Т. 12. № 5, 2010. С. 218–222.
29. Тарасова И.А. Поэтический идиостиль в когнитивном аспекте (на материале поэзии Г. Иванова и И. Анненского). Дисс. ... д. филол. н. Саратов, 2004. 484 с.
30. Тарланов З.К. Методы и принципы лингвистического анализа. Петрозаводск: Изд-во «Петрозаводский университет», 1995. 189 с.
31. Уфимцева А.А. Теории «семантического поля» и возможности их применения при изучении словарного состава языка // Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике. Москва: Изд-во АН СССР, 1961. С. 30–68.
32. Щур Г.С. Теория поля в лингвистике. Москва: Наука, 1974. 256 с.; Москва: Книжный дом "ЛИБРОКОМ", 2018. с. 264.

33. Ягубова М.А. Лексико-семантическое поле «оценка» в русской разговорной речи: Автореф. ... к. филол. н. Саратов, 1992. 21 с.
34. Coseriu E. Structure lexicale et enseignement du vocabulaire // Actes du premier colloque international de linguistique appliquee. Nancy, 1966. 320 p.
35. Croft W. Cognitive Linguistics. Cambridge University Press, 2005. 356 p.
36. Ipsen G. Der alte Orient und die Indogermanen // Stand und Aufgaben der Sprachwissenschaft, Festschrift für W. Streitberg, Heidelberg, 1924. S. 200–237.
37. Fauconnier G. Frames, Mental spaces // The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics. Eds. D. Geeraerts and H. Cuyckens. New York: Oxford University Press, 2007. 1334 p.
38. Langacker R. Foundations of cognitive grammar. Theoretical prerequisites. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987. Vol. 1. 540 p.
39. Lounsbury F.G. A semantic analysis of the pawnee kinship usage. Language. Vol. 32. 1956. P. 158–194.
40. Porzig W. Das Wunder der Sprache (Probleme, Methode und Ergebnisse der modernen Sprachwissenschaft), 2. Aufl. Bern: Francke AG Verlag, 1957. 87 S.
41. Taylor J.R. Cognitive Grammar. Oxford University Press Inc., New York, 2002. 621 p.
42. Trier J. Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes. Von dem Anfang bis zum Beginn des 13. Jahrhunderts. Heidelberg, Carl Winter Universitätsverlag, 1931. 347 S.
43. Weisgerber L. Vom Weltbild der deutschen Sprache. I. Halbband: Die inhaltbezogene Grammatik. Düsseldorf: Schwann, 1954. 267 S.

Zubareva E.O.

*Applicant of Faculty of Modern Foreign Languages and Literatures,
Perm State University*

Shustova S.V.

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

Isaeva E.V.

*Ph.D. (Philology), Associate Professor,
Head of the Department of English for Professional Communication,
Perm State University*

THE CONCEPTUAL FIELD IN THE MODERN LINGUISTIC PARADIGM

The term “conceptual field” is one of the key concepts of cognitive linguistics. The analysis of works of domestic and foreign linguists are shown, the term “conceptual field” has no accurate definition. The appeal to the field theory seems to be very effective, due to the fact that the idea of the existence of a certain structural quantity uniting linguistic units into a system was quite successfully embodied into the concept of “field”. This seems to be extremely important, since consistency is one of the fundamental properties of the organization of the world. The field model of the linguistic system is presented as a continuous collection of fields, passing into each other with their peripheral zones and having a multilevel character. The field concept of language has suf-

ficient explanatory power and methodological value. The structure and content of the conceptual field vary depending on the objectives and goals of a particular study. The field approach allows you to comprehensively describe concepts that do not function in an isolated mode. They enter into various relationships with each other, forming conceptual areas organized in a special way, which they call the conceptual field. The conceptual field is systematically organized and represents a separate, structured fragment. . The following features of the conceptual field are distinguished: a set of multilevel tools interconnected by systemic relations and forming constituents of the field; the general meaning, to one degree or another, inherent in its constituents; the possibility of highlighting in a general sense other values that may be opposite or polar; complex structure. The structure and the maintenance of the conceptual field are changed depending on tasks and objectives of the research. This article is devoted to the model of the conceptual field as as difficult mental education consists of several components allowing to present the complex updated maintenance and structure of a communicative and relevant part of concept as reflection of consciousness of carriers of a concrete language.

Keywords: concept, field, semantic field, conceptual field, field model.



© Пресс-служба Пермского государственного национального исследовательского университета

УДК 81'39

Милиц Евгения Витальевна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет
614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15.
Тел.: +7 (342)2396477
E-mail: janerm@list.ru

РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ В ЛИТЕРАТУРЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МЕТАФОРЫ СЕВЕРА И ЮГА АНГЛИИ (НА МАТЕРИАЛЕ РЕЧЕВОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕРСОНАЖЕЙ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Х. МАНТЕЛ, С. ДЮНАНИ, Р. ГЭЛБРЕЙТА)

Данная работа посвящена исследованию репрезентации в художественной прозе социокультурной метафоры Севера и Юга Англии путём анализа речевой характеристики персонажей с северным или южным типом произношения. Материалом для анализа послужили рассказ Х. Мантел «Как научиться говорить», роман С. Дюнан «Ножом по сердцу» и романы Р. Гэлбрейта «Шелкопряд», «Карьера зла» и «Смертельная белизна». Целью статьи является описание эволюции социокультурной метафоры Севера и Юга. Результаты анализа свидетельствуют о том, что репрезентация английской идентичности в текстах современных писателей варьируется от явно выраженной оппозиции «Север – Юг», связанной с традиционным отождествлением Севера с низким уровнем жизни, недостатком образования и культуры, а Юга – с преуспеванием и аристократическими манерами, до более объемной и сочувственной трактовки северной метафоры. Так, в произведениях Р. Гэлбрейта Север предстает оплотом английской идентичности, аутентичного характера простых людей, которые в эпоху всеобщей неискренности и приспособленчества сохранили истинные ценности и исконно английские черты характера – юмор, здравый смысл и готовность прийти на помощь. В романе «Смертельная белизна» (2018) метафора извечного противостояния Севера и Юга персонифицируется и репрезентируется через две стороны языковой личности героини, каждая из которых обретает свое имя, характер и профессию. Их конфликт в романе разрешается тем, что враждебное взаимовосприятие Севера и Юга сменяется идеей их коллаборации или переменного лидерства, а культуропорождающие образы процветающей метрополии и отсталой провинции уходят в прошлое, уступая дорогу новому концепту культурного многоголосья, в котором каждый акцент ценен как своей уникальностью, так и вкладом в общую палитру английской идентичности. Исследование носит междисциплинарный характер, поскольку полученные результаты представляют интерес с позиций концептуальной теории метафоры, социолингвистики, анализа художественного текста, а также прикладной фонетики и лингвокультурологии.

Ключевые слова: Север, Юг, акцент, тип произношения, Received Pronunciation, социокультурная метафора, речевая характеристика.

Введение

Современная филология уделяет всё большее внимание социолингвистическим процессам, в частности, изучению языковой идентичности в её национальной, этнической и региональной проекциях. Всё более важным становится не то, что именно сказано, а нюансы того, как это сказано, то есть индивидуальные, социальные и культурные импликации, скрывающиеся за банальным содержанием: «Accents lie at the heart of what makes us human» [Crystal, Crystal, 2014, p. 12]. Особый интерес этой теме придает её изучение на материале художественной прозы. Как правило, литература создаётся для всех носителей языка; подчеркивая региональную идентичность с помощью речевой характеристики персонажей, автор преследует определённую цель, региональный субстандарт обретает значимость сам по себе.

Исследованиями социальной роли региональных вариантов английского языка в художественных произведениях занимаются представители различных областей лингвистики, литературоведения и культурологии: «Like the relationship between dialect, class, and prestige, the marriage of linguistics and literary criticism is not always an easy one» [Nakala, 2010, p. 5]. Это отражается в разнообразии используемой терминологии: языковая вариантность / вариативность, произносительные характеристики персонажей, диалектные и региональные типы речи / языки, социально-территориальные типы произношения, стандарт / субстандарт, региональный дискурс идентичности и даже фиктолингвистика (fictolinguistics).

Отметим, что зарождение дихотомии северного и южного вариантов английского языка относят ещё к древнеанглийскому периоду. После установления территориальных границ англосаксонских королевств возникли диалектные особенности, связанные с противопоставлением северного (англского) и южного (саксонского) ареалов. Главным образом, расхождения были обусловлены неодинаковыми результатами общеанглийских процессов, таких как преломление гласных и ассимиляция согласных [Бубенникова, 1996, с.15].

Противостояние Севера и Юга прослеживается на протяжении всей последующей истории Англии, что связано с совокупным действием различных лингвистических и экстралингвистических факторов. Так, на раннем этапе значительную роль сыграло формирование области датского права на северо-востоке Англии, контролируемой скандинавскими завоевателями, и дальнейшая необходимость присоединения и колонизации Севера. Само наименование «Англия», вошедшее в употребление в годы правления Альфреда Великого (877–891 гг.), первоначально относилось только к южному королевству Уэссекс.

В начале XIV в. автор поэмы “Бегун по свету” (Cursor mundi), северянин по происхождению, писал о своих планах перевести легенду об Успении Богородицы, написанную на южном диалекте, на родной северный язык: “In sotherin englis was it draun, and turnd it haue I till our aun Langage o northrin lede þat can oiþer englis rede” (цитируется по: [Ярцева, 1985, с. 208]).

Извечная глухая оппозиция Севера и Юга обострилась в связи с их «более отчетливым» экономическим разделением в 1920-х гг., начав постепенно проникать в общественную и культурную жизнь. Промышленный Север, живший за счёт добычи угля, текстильной промышленности и кораблестроения, пришёл в упадок в результате кризиса на международном рынке. В то же самое время Юг продолжал благоденствовать благодаря расцвету финансовой и сервисной индустрий, а впоследствии и СМИ [Robson, 1986; Constantine, 1980; Crissel, 1997].

Основная часть

В процессе становления литературного английского языка приобрёл особую значимость социальный критерий, так как в силу экономически и отчасти политически обособленного положения английского Севера в качестве нормативной формы речи был принят язык состоятельных и образованных южан, в частности, Лондонский диалект, а отступление от стандарта стало считаться проявлением необразованности и низкого социального статуса: «By the 1870s, the use of Standard English to signal prestige and education was well-established» [Nakala, 2010, p. 2]. На юго-востоке страны различия между местными диалектами и произносительным стандартом незначительны и обусловлены только разными языковыми регистрами и контекстом: «Говорящий на юге как бы «скользит» по социальной шкале в зависимости от ситуации общения, в то время как на севере... наблюдается резкий скачок от обиходно-разговорной к официальным формам общения, что представляет особую трудность для детей рабочих, обучающихся в школе» [Шевченко, 1990, с. 13].

Орфоэпический стандарт принято называть RP (Received Pronunciation), а также BBC English или Queen's English. Термин *received* подразумевает, что это произношение, принятое в высшем обществе или полученное в результате образования. Языковая идентичность его носителей изначально предполагала такие компоненты, как образование в престижной частной школе типа Итона или Харроу и в университете, и принадлежность к правящим кругам, армии или церкви. Сейчас это характерно для представителей СМИ, особенно BBC, политического и бизнес-истеблишмента, а также общественной элиты, так называемых *old money*, поскольку основы произношения закладываются в детстве.

Различные региональные типы произношения, или субстандарты, отличные от RP, также варьируются по степени «провинциальности» и наличию негативных ассоциаций. По оценкам носителей языка, северный диалект занимает чуть ли не маргинальное место в палитре английских акцентов, при сопоставлении его с другими региональными вариантами, то есть его считают неблагозвучным, а его носителей недалекими людьми, пролетариями или представителями городского дна [Караваева, 2015, с. 60]. Очевидно, в становлении этого стереотипа главную роль сыграла история противостояния южной метрополии и северной колонии, специфика экономического развития региона, индустриализации и акцент на добыче угля, самопозиционирование локальных сообществ Севера как носителей классовой идентичности (шахтеры), а также социокультурная метафора разделения Севера и Юга, вдохновленная и усиленная литературой, в частности, знаковым романом Э. Гаскелл «Север и Юг». Языковая идентичность Севера имеет ярко выраженный социально-политический характер в сопоставлении с акцентами других регионов, которые могут восприниматься как идиллические и патриархальные, навевающие воспоминания о «старой доброй Англии».

Несомненно, мощной эвристической силой обладает культурная метафора Севера и Юга, определяющая когнитивный паттерн диспропорциональных отношений этих языковых и культурных общностей. Так, анализируя основные векторы представлений жителей Севера и Юга о себе и о стране, Д. Хорн отмечает: «По северной метафоре, Британия прагматичная, ценящая опыт, расчетливая, пуританская, буржуазная, предприимчивая, наукоориентированная, серьезная, настроенная на борьбу. Север полон греха и корыстолюбия, рациональной веры в то, что основная сущность человека — нечто заинтересованное лишь в собственной экономической выгоде. По южной метафоре, Британия романтическая, нелогичная, рассеян-

ная, удачливая, англиканская, аристократическая, традиционная, фривольная, верящая в порядок и традицию. Юг полон гордости и чести, пребывает в уверенности, что целью существования каждого человека является служение своей стране» [Horne, 1969, p. 22–23].

Социальное и культурное доминирование Юга страны отразилось в идеализации сельской природы южной Англии, не тронутой индустриализацией, а также экстраполированию этих образов на общие представления об английской идентичности. Метафора романтического зеленого Юга Англии, земли покоя и изобилия, как колыбели английской культуры, вышла на первый план, особенно яркая по контрасту с суровым Севером с его индустриальными проблемами и классовой борьбой [Wiener, 2004, p. 42]. Таким образом, «неудачное бренди-рование» Севера косвенно поспособствовало как экономическому кризису в этом регионе, так и его непопулярности в целом.

В 70-е гг. прошлого столетия нефтяной кризис и последовавшие за ним упадок и разгул «тэтчеризма», то есть сокращение дотаций государственным предприятиям, расходов на здравоохранение, образование, ЖКХ, помощи депрессивным регионам привели к ещё большей поляризации Севера и Юга. Культурный концепт «мрачного Севера» (*grim up North*) прочно закрепился в английской картине мира [Ehland, 2007, p. 15]. В последнюю четверть XX в. Юг стал прочно ассоциироваться с ролью хедлайнера в экономике, культуре и светской жизни, а Север – с ролью аутсайдера.

В наши дни социально-культурная метафора Севера и Юга живёт собственной жизнью, формируя когнитивные паттерны британцев и закрепляя сложившуюся парадигму. Более семи миллионов британцев никогда не путешествовали по Соединенному Королевству, причём две трети жителей юга называют север Великобритании «унылым» (*bleak*), а половина северян считает своих южных соседей надменными снобами. Три четверти жителей Великобритании признались, что они формируют своё негативное отношение к жителям других регионов на основании массовой культуры, в частности, телесериалов. Половина северян считают южан «ушлыми» бизнесменами. Две трети находят жителей юга Великобритании снобами, причём более половины уверены, что основные черты южан – высокомерие и предубеждённость отношения к людям, не обладающим аристократическим акцентом (*posh accent*). Южане также не жалуют своих северных соседей – каждый пятый представляет себе север Великобритании как унылое место с угольной промышленностью и дешёвыми закусочными «где-то там на севере» [Hill, 2008].

Хотя тема региональных вариантов английского языка не нова, репрезентация и осмысление языковой и культурной оппозиции «Север — Юг» художественной литературой описаны значительно меньше! К наиболее известным работам можно отнести “*Working Dialect: Non-standard Voices in Victorian Literature*” T.S. Hakala, “*Northern English: A Cultural and Social History*” K. Wales и “*Attitudes Towards the Northern Dialect in Literature of the British Isles*” A. Santra [Hakala, 2010; Wales, 2006; Santra, 2015].

Материалом данного исследования послужил рассказ Х. Мантел “*Learning to Talk*”, роман С. Дюнан “*Under My Skin*” и цикл романов Дж. Роулинг, изданных под именем Роберта Гэлбрейта, о детективах Корморане Страйке и Робин Элакотт. Эти произведения были выбраны не только потому, что их авторы использовали региональные варианты языка как элемент речевой характеристики персонажей, но и, главным образом, потому что в самих текстах этих произведений повествователь и / или персонажи комментируют своё отношение к этим вариантам произношения сквозь призму их социально-коммуникативной роли. Весьма важ-

ное значение имеет и гендерный аспект, так как метафора Севера и Юга в данных произведениях оказывается вплетенной в структуру женской идентичности.

В детективном романе Сары Дюнан «Ножом по сердцу» (“Under My Skin”, 1995) метафора Севера и Юга представлена в образе управляющей элитным загородным спа-курортом Кэрол Уэверли. Лейтмотив её образа – желание произвести выигрышное впечатление, казаться воплощением профессиональной успешности, непринужденной элегантности, принадлежности к высшим слоям общества. Это связано с тем, она является не только менеджером замка Дин, но и лицом заведения, и прибыль его зависит от числа довольных клиенток. Ироническое описание Кэрол, данное в романе, выводит на первый план тщательный «апгрейд», которому она подвергла свою внешность, чтобы соответствовать ожиданиям клиентов и собственным амбициям; квинтэссенцией его становится речь миссис Уэверли: «She’d made a real effort with the diction; sweet and crisp, and a considerable way away from wherever it was she’d been born» [Dunant, 1996, p. 8] – «миссис Уэверли проговорила фразу с редким старанием, чтоб прозвучало певуче, чётко и чтоб никто не вычислил по выговору её происхождения» [Дюнан, 2004, с. 4]. Таким образом, нормативное произношение играет для героини роль покровительственной окраски и мимикрии в животном мире, позволяя ей общаться на равных с успешными и состоятельными клиентками и быть правой рукой владелицы замка Дин – форпоста индустрии красоты.

Однако в критической ситуации внешний лоск слетает с Кэрол вместе с её тщательно выверенным акцентом: «Caught up in the drama of the story, the real Carol Waverley was starting to slip through the cracks, certain carefully rounded vowels flattening out as they moved farther north in search of their home land. At least it was more natural» [Dunant, 1996, p. 9] – «Захваченная драматичным сюжетом, из щелей повествования уже стала проглядывать истинная Кэрол Уэверли, отдельные тщательно скругляемые гласные расплывались в ностальгическом стремлении на север, в родные края. По крайней мере, теперь звучало более натурально» [Дюнан, 2004, с. 5].

Реальная Кэрол, таким образом, предстаёт работающей, амбициозной, целеустремлённой, но не слишком интеллектуальной женщиной, которой легко манипулировать и которую легко заставить служить чужим интересам. Интересно, что её фамилия несёт литературные аллюзии, отсылая к роману В. Скотта «Уэверли» (1814), действие которого происходит также на севере – в Шотландии. Роман назван по имени молодого английского дворянина, которого даже современники Скотта считали слишком бесхарактерным и невыразительным для роли центрального персонажа. Очевидно, фамилию *Уэверли* можно считать ещё одним когнитивным признаком общепринятой заурядности и непритязательности, ассоциирующейся в английской культуре с Севером и северянами.

В целом, взаимодействие в речевой характеристике Кэрол фонетических особенностей северного и южного типов произношения хорошо укладывается в рамки широко распространённых и порождённых культурной метафорой представлений о жителях этих регионов. Южане – хозяева жизни, богатые, успешные сибариты, но в них много фальши и чрезмерного внимания внешнему декору. Северяне непритязательны, упрямы, управляемы, честолюбивы и отчасти простоваты, так как не отличаются глубиной или проницательностью; по причине своей предсказуемости и желания «выйти в люди» могут легко стать марионеткой в чужих руках. Южный акцент метафорически отождествляется в романе с пластической

хирургией: модификация языковой личности оказывается не менее мощным орудием трансформации, чем скальпель хирурга.

Небольшой по объёму рассказ Хилари Мантел *“Learning to Talk”* (2003) представляет собой одно из наиболее глубоких художественных исследований языковой и социокультурной метафоры «Север – Юг» в современной английской прозе. Рассказ имеет кольцевую композицию, так как жизненный путь героини ведёт её сначала с Севера на Юг, а в конце рассказа, наоборот, с Юга на Север, к своим истокам, к «колыбели своих гласных» (*the nursery of vowels*). Первые же строки задают вектор неизбежного антагонизма этих культурных общностей, сравните: «When I was a child I went to school in a Derbyshire mill village, the same school, where my mother and my grandmother had learned not very much and nursed their chilblains through Pennine winters. They left it to go into the cotton mill, but I was born in happier times, and when I was eleven my family moved house and I became a day girl at a Cheshire convent. I had certain playground skills of insult and assault, and a good knowledge of the catechism, but I had never learned any history or geography, or even English grammar. And above all, I hadn't learned to talk proper» [Mantel, 2004, p. 77].

В этом отрывке содержатся несколько очень важных деталей. Во-первых, автор рисует Север таким, каким он часто воспринимается местными жителями: холодным, суровым, но любимым. Во-вторых, мотив переезда изначально метафорически сопрягается с борьбой за существование, за право быть собой, которое воплощается и в умении говорить. И наконец, автор отмечает, что переезд состоялся в 11 лет, когда произносительные навыки уже считаются сформированными. Таким образом, рассказ *«Learning to Talk»* связывает овладение нормативным, то есть южным вариантом английского языка «с идеей самореализации юной девушки, которая пытается найти свою дорогу в жизни и попутно сбросить с себя гнёт чужих ожиданий, связывающих успешную карьеру с избавлением от провинциального акцента северо-западной Англии» [Лапина, Мильц, 2018, с. 31]. Метафора Севера и Юга является сюжетообразующей и структурирует всё пространство художественного мира рассказа.

Так, Север изображается гонимым, любимым, ущербным, разрушающимся. Окружающие воспринимают северян свысока «as if they were black, or bereaved, or slightly deformed» (как будто они были чернокожими, или нищими, или калеками). Выходцы с Севера («*closet northerners*») скрывают своё происхождение, как разведчики в тылу врага («*my life as a spy*»), и имитируют южный акцент, но периодически невольно выдают себя: «His natural accent goes right through him, like “BLACKPOOL” goes through rock» (Родной акцент читается в его облике так же, как название города Блэкпул на сделанных там конфетах). На курсах правильной речи героиня чувствует себя выделяющейся, чужой, как Гулливер среди лилипутов (*gloomily Brobdingnagian*). Автор в целом следует устоявшейся в английской культуре традиции изображения Севера как экономически отсталого региона (*the general decay of the north-west* – общий упадок северо-запада), жители которого отчаялись и разуверились в своем будущем: «Expectations were inflated for a few years, and have now been punctured, and people's lives have become uncomfortable and insecure, and their future has been taken away» (Пузырь ожиданий, раздувавшийся несколько лет, лопнул, и люди почувствовали, что их жизнь лишена комфорта и защиты, а их будущее было отнято).

В свою очередь, Юг и южане ассоциируются с неким элитным закрытым клубом успешных людей, куда могут попасть только люди, знающие «*shibboleths*» (тайные пароли; библейская этимология слова подчеркивает ключевую роль акцента с древнейших времен),

обладающие «облагороженными» или «престижными акцентами» («modified /smart accents»), которые можно также охарактеризовать как «отчётливые» («a distinct southern ring») и «подмороженные» («Mancunian with icing»). Чтобы к ним приблизиться, нужно потратить много усилий: героиня отутюжила произношение гласных звуков («I have ironed them (my vowels) out»), так как залогом дальнейшего преуспевания было нормативное произношение («Received Pronunciation was the goal»).

Оппозиция «Север – Юг» актуализируется сравнением героиней своих усилий по избавлению от акцента с тайной войной: её школьная сумка полна ядерных секретов («school bag full of atomic secrets»), упражнения на дикцию похожи на минные поля («rhyming mine fields»), а окружающие здания выглядят, как после обстрела («their walls are pock marked as if they had recently been under fire»). При этом девушка осознаёт, что овладение орфоэпической нормой – это всего лишь изучение провинциального акцента другой части страны («provincialisms of another part of the country»), которое не имеет ничего общего с реальными категориями самореализации или успешности.

Таким образом, автор демонстрирует диалектическое восприятие социокультурной метафоры «Север — Юг». С одной стороны, все традиционные культурные ассоциации с Севером и Югом имеют право на существование: Юг – это действительно the Kingdom, the par and the glory («Королевство, паритет и слава»), а Север – место, где люди не умеют правильно говорить («don't talk proper»). С другой же стороны, умение говорить далеко не сводится к южному акценту и заучиванию универсального «Жеста» («the Gesture»). Можно обладать идеальным произношением и быть неудачницей, как преподаватель дикции Мисс Уэбстер, в самом имени которой, ассоциирующимся в массовом сознании со словарями английского языка, содержится ирония. А можно перестать втискивать себя в прокрустово ложе чужих ожиданий (туфли Мисс Уэбстер, которые ученица вынуждена была надеть в сцене экзамена) и пойти своим путём, как и поступила героиня рассказа.

В отличие от двух предшествующих произведений, романы Р. Гэлбрейта, а именно речевая характеристика главной героини Робин Элакотт, предлагает более объёмную и «сочувственную» трактовку северной метафоры и соответствующего комплекса ассоциаций. Робин изначально описывается как персонаж-медиатор, соединяющий разные, порой трудносовместимые личностные, социокультурные и профессиональные особенности и гармонизирующий крайности. Она родом из Йоркшира, то есть с Севера, но не из рабочей среды, а из умеренно зажиточной семьи среднего класса; благодаря учебе в хорошей школе и университете говорит правильно, без ярко выраженного «местечкового» акцента. Более того, в силу своей работы помощницей частного детектива и благодаря природному артистизму, она с лёгкостью курсирует по шкале акцентов, имитируя то австралийское, то валлийское произношение. Тем не менее, прорывающийся в моменты расслабленности родной йоркширский диалект делает её человечнее и, как правило, способствует установлению более доверительных отношений с собеседником. Так, для её босса и друга Корморана Страйка эпизодический северный акцент Робин – это милая слабость близкого человека, повод улыбнуться: «Oh bugger,” said Robin. Strike grinned. At times of tension, her Yorkshire accent became more pronounced: he had heard “boogger» [Galbraith, 2014, p. 72]. «Ой, страсти-мурдасти! – вырвалось у Робин. Страйк усмехнулся. От волнения у неё иногда прорезался йоркширский говорок; вот и сейчас он услышал «мордасти» [Гэлбрейт, 2015, с. 95].

Речевая характеристика Робин говорит о том, что автор отходит от банальных представлений о «тотальной антимодерне на Севере» [Караваева, 2015, с. 61] и делает Север оплотом английской идентичности, аутентичного характера простых людей, которые в эпоху всеобщей неискренности и приспособленчества сохранили истинные ценности и такие, особенно ценимые англичанами черты характера, как «присущее Робин сочетание здравомыслия и теплоты» [Гэлбрейт, 2015, с. 204]. («Robin's particular combination of clear headedness and warmth» [Galbraith, 2014, p. 154].) Однако простота Робин отнюдь не означает простоватости, скорее это принятие людей и деятельное сопереживание им, отсутствие высокомерия, типичного, например, для аристократической экс-невесты Страйка Шарлотты. Как уже отмечалось, Робин выполняет функцию модератора или медиатора коммуникации, поэтому ей свойственна некоторая языковая амбивалентность. В одном из эпизодов романа «На службе зла» (“Career of Evil”) Робин, чтобы получить важную свидетельскую информацию, изображает адвокатессу-южанку, «a posy southerner»: «The woman whom she was pretending to be was cool, clearheaded and ambitious» [Galbraith, 2015, p. 66]. Её южный акцент кажется особенно претенциозным на фоне диалектного произношения малообразованной и социально ущемленной собеседницы и её друзей – рабочих из глухой провинции. Главными чертами этой имитируемой языковой личности становятся холодный и несколько формальный тон коммуникации, профессионализм, отождествление индивидуальных черт с профессией и социальным статусом. Да и псевдоним *Венеция Холл*, насмешивший подвыпивших работяг, говорит о космополитизме и претензиях на оригинальность, присущих манерным южанам в отличие от северян, которые держатся за местные традиции. Несомненно, персонаж, изображаемый Робин, вызвал у её собеседников явно негативное отношение, обусловленное классовым и культурным антагонизмом. При этом, играя практически ту же роль Венеции Холл в парламентском секретариате в романе «Смертельная белизна», Робин была принята очень тепло.

В «Смертельной белизне» метафора Севера и Юга персонифицируется и репрезентируется через две стороны языковой личности Робин, каждая из которых обретает своё имя, характер и профессию. Юг представлен аристократкой Венецией Холл, PR-специалистом и крестницей министра, а Север – пролетарской активисткой Бобби Канлифф, дочерью шахтера из Йоркшира. Метафоричность этих персонажей, как и их генетическая связь с Робин подчеркиваются тем, что она дарит свои черты обоим альтер эго: Венеция – её второе имя, а Канлифф – фамилия по мужу. Отношения этих двух ипостасей Робин нельзя назвать взаимоисключающими, скорее, они дополняют друг друга: обе являются добрыми и приятными в общении, нацеленными на результат и обладают определённым шармом, в том числе и языковым. Поскольку в этой роли Робин разговаривает, утрируя свой родной акцент – “deliberately broadening her Yorkshire accent” [Galbraith, 2018, p. 220], речевая характеристика «йоркширской социалистки» Бобби включает “thick Yorkshire” [Galbraith, 2018, p. 223], “plain-spokenness” [Galbraith, 2018, p. 243], а также вольное обращение с грамматикой – “me dad were a big trade union man back in Yorkshire” [Galbraith, 2018, p. 221].

Таким образом, метафора извечного противостояния Севера и Юга в речи Робин Элакотт сменяется идеей их коллаборации или переменного лидерства, а культуропорождающие образы процветающей метрополии и отсталой провинции с безусловным доминированием первой во всех областях жизни постепенно отходят в прошлое, уступая дорогу новому

концепту культурного многоголосья, в котором каждый акцент ценен как своей уникальностью, так и вкладом в общую палитру английской идентичности.

Заключение

Рассматривая способы репрезентации социокультурной метафоры Севера и Юга Англии в произведениях английских писателей конца XX – начала XXI вв., можно сделать следующие выводы. Наиболее ярким и репрезентативным фонетическим признаком северного диалекта становится произношение гласных, отличающееся от RP: [ʊ] вместо краткого [ʌ] в словах типа cut, much, а также появление [æ] в dance или chance. По-видимому, женщины более чувствительны к наличию регионального акцента, чем мужчины, и склонны придавать ему большее значение, ассоциируя определённый тип произношения с некоторыми чертами характера, образованием, социальным статусом, идеологией и общими представлениями о жизненном успехе и самореализации. В целом, метафора отсталого Севера и преуспевающего Юга не утратила своей актуальности, и соответствующий акцент по-прежнему генерирует культурные смыслы и становится основой для мнения окружающих о том или ином персонаже. В последние годы современные тенденции мультикультурализма, связанные также с усилением процессов локализации и диверсификации, привели к эволюции метафоры Севера и Юга, так как образ противостояния начал сменяться в литературе идеей дополнения и взаимообогащения культурных сущностей, стремлением к уважительному и гармоничному сосуществованию, основанному на признании региональной индивидуальности.

Список литературы

1. Бубенникова О.А. Актуальные проблемы исторической диалектологии английского языка: Автореф. ... д. филол. н. Москва, 1996. 21 с.
2. Гэлбрейт Р. Шелкопряд. Москва: Иностранка, 2015. 480 с.
3. Дюнан С. Ножом по сердцу. Москва: Иностранка, 2004. 352 с.
4. Караваева Д. Н. Север Versus Юг, или музыка в поисках английскости (на материалах современной Северной Англии) // Сибирские исторические исследования. 2015, № 1. С. 57–86.
5. Лапина Л.Г., Мильц Е.В. Язык как метафора в рассказах Х. Мантел «Learning to Talk» и Э. Оздармар «Mutterzunge» // Евразийский гуманитарный журнал, № 4, 2018. С. 29–38.
6. Шевченко Т. И. Социальная дифференциация английского произношения. Москва: Высшая школа, 1990. 142 с.
7. Ярцева В. Н. История английского литературного языка IX — XV вв. Москва: Наука, 1985. 248 с.
8. Constantine S. Unemployment in Britain between the Wars. Harlow: Longman, 1980. 119 p.
9. Crissel A. An Introductory History of British Broadcasting. L.: Routledge, 1997. 297 p.
10. Crystal B., Crystal D. You say potato. A Book about Accents. Macmillan, 2014. 247 p.
11. Dunant S. Under My Skin: A Hannah Wolfe Mystery. Thorndike Press, 1996. 338 p.
12. Ehland Ch. Introduction // Ehland Ch. (ed.) Thinking Northern: Textures of Identity in the North of England. Amsterdam, N.Y.: Editions Rodopi B.V., 2007. P. 1–15.
13. Galbraith R. The Silworm. A Strike Novel. London: Sphere, 2014. 580 p.
14. Galbraith R. Career of Evil. A Strike Novel. London: Sphere, 2015. 512 p.
15. Galbraith R. Lethal White. A Strike Novel. London: Sphere, 2018. 650 p.
16. Hakala T.S. Working Dialect: Non-standard Voices in Victorian Literature // Diss. U of Michigan, 2010. Deep Blue. Web. Jan. 2012. 250 p.

17. Hill A. North versus South: the Old Divide just Got Wider. The Guardian. Sun 24 Feb 2008. <https://www.theguardian.com/uk/2008/feb/24/britishidentity.communities> (дата обращения: 12.05.2019).
18. Horne D. God is an Englishman. Sydney: Angus and Robertson, 1969. 281 p.
19. Mantel H. Learning to Talk. London: Harper Perennial, 2003. P. 77–95.
20. Robson B. Coming full Circle: London versus the Rest, 1890–1980, Regional Cities in the UK, 1890–1980. Ed. By Gordon G.L.: Harper and Row, 1986. P. 217–231.
21. Santra A. Attitudes towards the Northern Dialect in Literature of the British Isles. Utrecht University, 2015. 39 p.
22. Wales K. Northern English: A Cultural and Social History. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 257 p.
23. Wiener M. English Culture and the Decline of the Industrial Spirit, 1850–1980. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. 236 p.

Milz E.V.

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

**FICTION REPRESENTING SOCIOCULTURAL METAPHOR OF THE NORTH
AND SOUTH OF ENGLAND (BASED ON THE SPEECH CHARACTERISTICS
OF THE CHARACTERS FEATURED BY H. MANTEL, S. DUNANT, AND R. GALBRAITH)**

The work is aimed at studying fictional representation of the sociocultural metaphor of the North and South of England by analyzing speech characteristics of literary characters with the northern or southern type of pronunciation. The material of study is comprised by H. Mantel's story "Learning to Talk", S. Dunant's novel "Under my Skin", and R. Galbraith's novels "The Silkworm", "Career of Evil", and "Lethal White". The purpose of the article is to describe the evolution of the North and South sociocultural metaphor. The analysis has revealed that English identity representation in the texts of contemporary writers varies from the distinctly pronounced opposition North – South associating the North with low standards of life, poor education and culture, and the South – with plenitude and aristocratic manners, to the more profound and sympathetic perception of the Northern metaphor. Thus, in R. Galbraith's novels the North represents the backbone of English identity, the authentic character of regular people who maintain real values and such truly English traits of character as humor, common sense and readiness to help in the epoch of total hypocrisy and opportunism. In "Lethal white" (2018) the metaphor of eternal opposition North — South is personified and represented by two sides of the main character's language personality, each of them having its own name, character and profession. Their conflict in the novel is resolved by way of replacing antagonistic perception of each other by the North and the South with the idea of their collaboration or situational leadership. The culture-modelling images of thriving metropolis and degrading province become history, giving way to the new concept of cultural polyphony where each accent is valued both for uniqueness and for its contribution in the common palette of English identity. The research is of interdisciplinary character, as its findings are of interest from the perspectives of conceptual metaphor theory, sociolinguistics, fiction analysis, applied phonetics, and linguoculturology.

Key words: North, South, accent, type of pronunciation, Received Pronunciation, sociocultural metaphor, speech characteristics.

УДК 821.161.1'25

Плясунова Светлана Филипповна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: +7 (342) 2396477
E-mail: germany@psu.ru

МЕТОНИМИЯ В ДЕРИВАЦИОННОМ АСПЕКТЕ

В настоящем исследовании в центре внимания находится метонимия. В связи со сменой научной парадигмы, а именно, с развитием на рубеже XX–XXI вв. антропоцентрически фундированной динамической лингвистики, одной из целей которой является рассмотрение языка с точки зрения его участия в познавательной деятельности человека, в фокусе исследовательских интересов оказываются те языковые явления, которые самым непосредственным образом связаны с когнитивной деятельностью человека. В представленной статье рассматриваются вопросы, связанные с деривацией метонимических смыслов. Автор разрабатывает деривационную модель метонимий. Метонимизация понимается в статье как процесс образования метонимий в тексте. Основным механизмом образования метонимии выступает компрессия.

Ключевые слова: деривация, деривационный метод, компрессия, метонимия, метафтонимия, деривационная модель.

Введение

В настоящем исследовании в центре внимания находится метонимия. В связи со сменой научной парадигмы, а именно, с развитием на рубеже XX–XXI вв. антропоцентрически фундированной динамической лингвистики, одной из целей которой является рассмотрение языка с точки зрения его участия в познавательной деятельности человека, в фокусе исследовательских интересов оказываются те языковые явления, которые самым непосредственным образом связаны с когнитивной деятельностью человека.

К таковым, несомненно, можно отнести метафору и метонимию, которые в когнитивно-дискурсивной лингвистике рассматриваются как способы познания окружающего мира и как когнитивные механизмы, участвующие в порождении речи. Представляя собой перенос значения (метафора – по сходству, метонимия – по смежности), эти способы образования новых значений всегда приковывали к себе внимание исследователей.

Особый интерес вызвала, без сомнения, метафора [Арутюнова, 1990; Ремянникова, Мишланова, 2018, 8]. Она считается более «загадочной», чем метонимия, где отношения смежности оказываются очевидны. Вероятно, поэтому более изученной оказалась именно метафора, но и метонимия также не сходилась с исследовательского горизонта. Она как тень

сопровождала метафору. И это тоже неслучайно, потому как исследователи уже давно обратили внимание на связь метафоры и метонимии, пытались объяснить её функциями ролью метафоры и метонимии в речи.

Основная часть

Как известно, метафоре присуща характеризующая, а метонимии – идентифицирующая функция. Метафора – предикативна, метонимия – тематична. Они собственно находятся в «синтагматических» отношениях. В настоящее время метонимия переживает *come back* в сферу исследовательских интересов. И это, конечно, благодаря связи с метафорой, а вместе с этим в связи с необходимостью более обстоятельного изучения её природы. Это возвращение обусловлено решением вопроса о том, что же является ведущим в дихотомии «метафора – метонимия». Однозначного ответа на этот вопрос до сих пор нет. Одни исследователи говорят о метонимической мотивированности метафоры, другие о метафоричности метонимии, третьи выделяют слияние метафоры и метонимии в определённых контекстах. Необходимость решения вопроса о механизмах взаимодействия метафоры и метонимии связана с выявлением нового ментально-языкового феномена, получившего название метафтонимии.

Под метафтонимией понимается комплексный троп, состоящий из цепочки метонимий и цепочки метафор. Учёные предпринимают попытки классифицировать типы метафтонимий [Ремяникова, Мишланова, 2018, с. 9].

Вместе с тем, следует отметить, что, признавая наличие взаимодействия метафоры и метонимии, исследователи ощущают необходимость их разграничения, хотя бы для того, чтобы установить исходные единицы в процессе порождения текста, что, в свою очередь, важно для выявления метафтонимических цепочек в дискурсе и, в конечном счете, для создания типологии метафтонимий.

Продуктивным в этом аспекте может оказаться деривационный анализ метонимий, с помощью которого становится возможной реконструкция деривационной истории метонимии, что подчёркивает её динамическую природу. Если динамическая природа метафор в широком смысле и деривационная в узком описаны достаточно обстоятельно, то деривационная природа метонимий во многом остаётся загадкой, хотя следует подчеркнуть, что в лингвистической литературе можно найти высказывания относительно динамической природы метонимий [Симашко, Литвинова, 1999; Алексеева, 1996]. Уже в самом определении метонимии, данном ещё учёными античности, которые рассматривали метонимию как перенос наименования, переименование, содержится скрытое указание на производный характер метонимии [Античные риторика, 1978].

В работах немецких грамматистов XVIII–XIX вв. были предприняты попытки описать речемыслительные процессы образования метафоры и метонимии, правда, акцент при этом делался не на языковые, а на мыслительные процессы.

Р. Якобсон, подчеркивая роль метонимии в развитии речевого события, указывает на действие метонимического механизма и выражает тем самым мысль о динамической природе метонимий, равно как и метафор [Якобсон, 1996].

Идея о динамической природе метонимий находит яркое выражение в когнитивной лингвистике. Так, Г. Радден и З. Кёвечеш, рассматривая метонимию как когнитивный процесс, подчеркивают мысль о том, что метонимии, вероятнее всего, не хранятся в готовом виде в

сознании человека, а всякий раз выводятся на основе опыта, что является развитием мысли немецких грамматистов о производном характере метонимий [Radden, Kövecses, 1990]. В связи со сказанным весьма полезным для деривационной трактовки метонимии оказывается выделение наряду с устойчивой метонимией также и метонимии контекстной. Если устойчивая метонимия служит для наименования новых явлений и предметов на основе уже существующих наименований, то контекстная метонимия создаётся автором непосредственно при текстопорождении. Существует ряд работ, в которых можно найти указания на возможные способы образования метонимий на базе словосочетаний и предложений. При этом общим для всех работ в традиционной лингвистике является статический подход к метонимии. Но даже разработка теории метонимии в статическом аспекте проливает свет на некоторые особенности её порождения. Этому способствует выявление связей и отношений между исходными единицами, то есть, по сути, установление деривационных отношений, что можно считать первым шагом к реконструкции процесса образования метонимий.

В настоящее время мысль о динамической природе метафор, метонимий и других подобных средств языка становится стержневой в когнитивной лингвистике в целом. И это вполне понятно, так как интегрирующей идеей когнитивной лингвистики является утверждение о том, что язык — это часть когнитивной системы, динамической по своей природе. В центре внимания когнитивистов находятся, таким образом, ментально-языковые процессы. Но иногда насущной становится деривационная интерпретация когнитивных процессов.

Исследователи обращаются в этом случае к изучению речемыслительных процессов, при этом акцент делается на языковых механизмах, правилах, законах, знание которых способствует уточнению научных представлений о действии когнитивных механизмов, действующих в процессе метонимизации.

Настоящее исследование посвящено лингвистическому анализу процессов метонимизации в рамках дериватологии. В центре нашего внимания оказывается живая динамическая связь исходной и результирующей единиц, устанавливаемая непосредственно в реальном коммуникативном процессе, хотя, как подчеркивалось выше, динамическая концепция метонимии в отличие от динамической концепции метафоры до настоящего времени ещё не получила всесторонней разработки, тем не менее, сделаны важные открытия в теоретическом плане. Л.Н. Мурзин, в частности, рассматривал метонимию как следствие взаимодействия и преобразования синтаксических структур в процессе текстообразования [Мурзин, 1972]. Основные положения теории метонимии Л.Н. Мурзина оказались для нас весьма полезными. Они сводятся к следующему: 1) метонимия есть вторичная семантическая функция словоформ предложения; 2) метонимия есть проявление материальной неправильности предложения; 3) метонимия есть результат преобразования синтагматических отношений.

Поясним суть этих положений. Полагаем, что в основе метонимизации, лежит механизм компрессии, который занимает важное место в динамической системе языка. Как устранение излишних в информационном отношении компонентов, компрессия протекает в дух срезам языка — в синтагматике и парадигматике [Кушникова, 1991].

Синтаксическая компрессия требует структурной перестройки предложения: из предложения устраняется одна из позиций, или же она остаётся пустой. В результате парадигматической компрессии устраняются семы — семантические компоненты значения. Устране-

ние того или иного члена предложения приводит к осложнению оставшихся смежных компонентов.

Упрощение синтагматики с неизбежностью приводит к усложнению парадигматики, элиминирование одних компонентов способствует функциональному усложнению других — в этом и проявляется механизм компрессии. В компрессированном предложении наблюдается определённое противоречие между грамматической формой и функцией, тогда возникает новая функция, для которой данная форма не предназначена. В результате метонимических преобразований происходит семантическое сжатие предложения, устраняется тематическая его часть как носителя семантического повтора. В итоге образуется неправильное предложение, так как не все его компоненты реализуют свои дифференциальные семантические признаки.

Общие закономерности компрессии могут находить своё реальное воплощение в метонимизации. Во-первых, результирующая единица формально проще, чем исходная, и меньше по объёму. Во-вторых, она функционально сложнее. В предложении, содержащем метонимию, результирующая единица приобретает новую функцию, которая ранее не была ей свойственна, так происходит семантическое усложнение.

Остановимся на понятии деривации, в рамках которой нами рассматривается метонимия. В широком значении под деривацией понимаются процессы образования языковых единиц. Понятие деривации тесно связано и с понятием направления деривации: теория деривационных отношений (ТДО) и дериватология. ТДО и дериватология имеют разные исходные позиции в отношении к языку: «статическую» и «динамическую». ТДО устанавливает отношения производности между заданными языковыми единицами, то есть констатирует сам факт производности слов, словосочетаний, предложений. Деривацию в этом смысле интересуют единицы как таковые, их форма, структура.

Второе направление в исследовании деривации — дериватология, которая акцентирует внимание на динамике языка, то есть на динамике взаимоотношений исходной и результирующей единиц. Это значит, что дериватология опирается на ТДО, так как оперирует теми же лингвистическими единицами, но единицы сами по себе её не интересуют. Дериватология изучает функцию и семантику лингвистических единиц в тексте, так как принципиально важным представляется проследить процесс преобразований исходной единицы в тексте. Эти процессы непосредственно ненаблюдаемы, ибо они протекают на речемыслительном уровне, в сознании говорящих, и поэтому о деривации можно судить лишь по некоторым результатам, по косвенным данным, по каким-то её внешним следам, оставленным в тексте. Однако не следует полагать, что процесс деривации сводится лишь к превращению одних единиц языка в другие, к созданию новых единиц на базе уже имеющихся, «старых».

В настоящее время в дериватологии достаточно разработана система терминов и методы деривационных исследований. В своей работе мы используем методику деривационного анализа, предложенную Л.Н. Мурзиным, которая предусматривает 3 этапа. На I-ом этапе мы рассматриваем текст в статическом аспекте, «хотя и под динамическим углом зрения». Целью для нас является выявление таких единиц, которые предположительно могут быть производными, то есть фиксируем материал для дальнейшего анализа. На II-ом этапе деривационного анализа мы имеем дело непосредственно с динамикой языка. Опираясь на собранный материал, создаём модель этого процесса, выявляем определённую деривационную законо-

мерность. Для описания модели познакомимся с основными терминами, которыми оперирует дериватология: динамическая единица, деривационный шаг, операция, оператор и трансформация. Остановимся на каждом из них. Так, «динамическая единица – это процессуальная единица» [Мурзин, 1984]; она представляет собой определённый отрезок, в котором заключены начальная и конечная статические единицы. Деривационный шаг – сложная динамическая единица, «ограниченная предложениями, между которыми имеются непосредственные отношения производности». Деривационные шаги различаются нами в зависимости от того, насколько и как эксплицирована в тексте исходная единица. Деривационные шаги включают операции – простейшие неразложимые далее динамические процессы. Это могут быть такие операции: замещение, инверсия, элиминация. В ходе деривационного шага исходная единица претерпевает изменение, в результате которого образуется новая единица. В роли оператора могут выступать слова, союзы, предлоги, контекст; операторы вводятся в деривационный процесс извне и маркируют новую единицу. На III-ем этапе деривационного анализа главной целью становится проверка модели на адекватность.

Рассмотрим непосредственно деривационную модель метонимизации. Итак, метонимизация – это деривационный процесс, в результате которого образуется некое производное предложение. Метонимические преобразования совершаются в рамках лингвистического и экстралингвистического контекстов. Экстралингвистический контекст складывается из совокупного действия таких факторов, как потребность в экономии языковых средств, коммуникативное намерение автора, его оценка, его отношение к описываемому объекту, известность этого явления в данной языковой среде.

Лингвистический контекст определяется характером взаимоотношений между исходной и результирующей единицами и позицией, которая обуславливает приобретение вторичной синтаксической функции. Процесс метонимизации совершается поэтапно в виде деривационных шагов, основными компонентами которого на поверхностном уровне является исходное предложение, содержащее метонимию. Типы шагов определяются в зависимости от того, насколько эксплицирована в тексте исходная единица. Если исходная единица, присутствует в тексте, соответствующий шаг называется полным. Если исходная единица присутствует в тексте в преобразованном виде, речь идёт о компрессированном деривационном шаге; отсутствие в тексте исходной единицы говорит о нулевом деривационном шаге.

Механизм образования метонимии складывается из совокупности операций и операторов, работающих на глубинном уровне. Основная операция – элиминация формы, устранение. Затем происходит смена позиций. Специфика метонимизации как деривационного процесса состоит в том, что её активным оператором выступает оператор смены позиции. В исходном предложении компрессированный компонент занимает, как правило, независимую позицию, тогда как в результирующем предложении эту позицию занимает компонент, содержащий метонимию. На поверхностном уровне в тексте это будет вторичная позиция. Изменяется и глубинная позиция компонента. Определяемое имплицитно присутствует в определяющем благодаря позиции. В ходе метонимического преобразования происходит семантический сдвиг. Семантика определяющего входит в семантику компонента, содержащего метонимию.

Метонимия тематична по своему содержанию. Важнейшей характерной чертой метонимии является приобретение вторичной синтаксической функции; метонимия всегда связана с перемещением, переносом значения.

В результате метонимизации происходит функциональное изменение исходной единицы, которая употребляется теперь в новом качестве и переходит в результирующую единицу. Приобретение вторичной, синтаксической функции – завершающий этап образования метонимии.

Таким образом, подчеркнём, что описанная модель метонимизации является фрагментом общей модели деривационного процесса, который отражает непосредственно процесс текстообразование. Процесс метонимизации протекает на двух уровнях – на поверхностном и на глубинном – и включает 4 операции, действующие на глубинном уровне: операцию элиминирования формы определяемого компонента, операцию смены позиции, операцию преобразования семантики, операцию приобретения определяющей вторичной синтаксической функции.

Чтобы наглядно представить действующий механизм метонимических преобразований, предлагаем схему данного процесса. Рассмотрим следующий пример:

Sie fuhren zusammen und erblickten einen kleinen Burschen in brauner Uniform — это исходная единица.

Dass ich den Braunen mit “Lieber Mann” angeredet habe, das hat denen den Rest gegeben (H. Fallada) – это результирующая единица.

В исходном предложении исходная единица представлена в виде словосочетания *ein Bursche in brauner Uniform*. Она состоит из 3 компонентов – А, В и С. Каждый из этих компонентов занимает определенную позицию в структуре предложения – $P_1 P_2 P_3$. Каждый компонент выполняет определённую синтаксическую функцию – $F_1 F_2 F_3$ и наделён семантикой $S_1 S_2 S_3$.

Что же происходит в результате метонимических преобразований? Опираясь на описанную выше модель, представим формулу данного процесса: $A (P_1 F_1 S_1) + B (P_2 F_2 S_2) + C (P_3 F_3 S_3) > B (AC) P_1 F_1 S_{123}$

В исходном предложении в результате метонимических преобразований элиминируется вместе с определяемым компонентом *ein Bursche* и его форма. Далее происходит смена позиции. В результирующем предложении независимую позицию занимает член предложения ранее бывший зависимым (*braun – Braune*). На 3-ем этапе происходит семантический сдвиг: семантика определяемого входит в семантику метонимии.

Der Braune – это человек, носящий коричневую униформу. На завершающем этапе метонимизации происходит приобретение вторичной синтаксической функции определяющим. Исходная единица преобразовывается и употребляется в новом качестве. В результате различных операций на поверхностном уровне она уже представлена совершенно иной результирующей единицей, содержащей метонимию. Так происходит процесс метонимизации, когда исходная и результирующая единицы содержат идентичные лексические компоненты. Но анализ текстов показал, что могут быть и такие варианты, когда в исходной единице результирующая не представлена ни в каком явном виде. А об отношении производности между ними можно судить лишь на основании общего смысла, вложенного автором как в ту, так и другую единицу. Например, исходная единица представлена в тексте следующим образом: *Komm, rin Mädchen, trink nen Schnaps mit*. А результирующая единица выглядит так: *Sie klingelt bei Persischkes ... und gibt dem alten Saukopf seinen Schulungsbrief* (H. Fallada).

Если говорить о семантике исходной и результирующей единиц, то, конечно, нельзя утверждать, что они сходны, но в них есть много общего. Вторичные выражения оказываются производными от первых. Они несут и некоторый дополнительный смысл, связанный не с символизацией обозначенного объекта, а с отношением к нему говорящего с той или иной его оценкой. В данном примере, очевидна негативная оценка автора, выражающая презрение.

Иначе говоря, результатом синтаксической деривации является не только преобразование форм языкового выражения, но и семантическое приращение прагматического характера.

Представим схему описанного процесса. На поверхностном уровне исходная единица состоит из двух компонентов: компонента А ($P_1 F_1 S_1$) и компонента В ($P_2 F_2 S_2$). Результирующая единица имеет совершенно иную функцию в предложении. При этом семантика исходной единицы имплицитно входит в семантику результирующей единицы. Таким образом, схема такого рода метонимических преобразований будет выглядеть так: $A (P_1 F_1 S_1) + B (P_2 F_2 S_2) > C (P_3 F_3 S_{123})$.

Процесс метонимических преобразований весьма сложен, и поэтому подвести его под одну какую-либо схему вряд ли возможно, так как его исходные единицы имеют не только разный набор лексических компонентов, но и характер исходных единиц. В одних случаях результирующая единица представлена в исходной в явном виде, а в других – сходна с ней лишь по характеру семантического наполнения. Таким образом, семантическая структура метонимии – гибкая и разнообразная.

Трактовка метонимии как деривационного процесса делает возможным создание такой классификации, которая отражала бы её динамическую природу.

Используя деривационный метод при анализе текста, мы обнаружили в нём динамические черты, то есть элементы, на основании которых можно реконструировать деривационную историю метонимии. В основе деривационного разграничения метонимий лежит различие деривационных историй, которые позволяют судить, является ли производные единицы порождёнными в исследуемом тексте или же они просто воспроизводятся.

Если метонимия порождается в тексте и об этом свидетельствуют полностью или частично представленные исходные единицы – это эксплицитная метонимия или собственно метонимия. Её присутствие в тексте свидетельствует о реализации полного деривационного шага.

Наличие деривационной истории в памяти говорящих указывает на воспроизводимый характер метонимии, тогда речь идёт о метонимии в этимологическом смысле. Такой вид метонимии реализует нулевой деривационный шаг.

Промежуточное положение между эксплицитной метонимией и метонимией в этимологическом смысле занимает имплицитная метонимия. Она тоже порождается в тексте и поэтому близка к эксплицитной метонимии, но производящие единицы отсутствуют, и как бы имплицитно входят в другие единицы, сходные по семантическому содержанию и лексическому наполнению, однако отличаются грамматическим наполнением, категориальной принадлежностью. Данный тип метонимии реализует компрессированный деривационный шаг.

Заключение

Таким образом, разграничение деривационных историй позволяет представить следующую деривационную классификацию метонимий: 1) эксплицитные метонимии (собственно метонимия); 2) имплицитные метонимии; 3) метонимии в этимологическом смысле.

В заключение подчеркнём, что описанная деривационная модель метонимизации не является жесткой моделью, а обладает вероятностными признаками. Причина возможного разнообразия кроется в самой модели. Язык не только динамичен, но и вариативен, что делает возможным использование различных исходных единиц, выбор способа их преобразования, выбор операторов, способа лексического оформления результатов компрессии в соответствии с замыслом автора. Исследование этих возможностей может стать перспективой дальнейшего изучения метонимии в деривационном аспекте и вместе с тем полезным для деривационной интерпретации когнитивного процесса метонимизации в дискурсе.

Список литературы

1. Алексеева Л.М. Лингвистические механизмы метафоризации // Лингвистические и методические аспекты текста. Сб. науч. тр. Пермь: Изд-во «Пермский университет», 1996. С. 57–64.
2. Античные риторики. Москва: Изд-во «Московский государственный университет», 1978. 352 с.
3. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. Москва: Прогресс, 1990. С. 5–32.
4. Кушнина Л.В. Исследование транспозиции в деривационном аспекте (На материале современной прессы). Автореф. ... к. филол. н. Саратов, 1988. 16 с.
5. Мурзин Л.Н. Образование метафор и метонимий как результат деривации предложений // Актуальные проблемы лексикологии и лексикографии. Пермь: Изд-во «Пермский университет», 1972. С. 362–366.
6. Мурзин Л.Н. Основы дериватологии. Конспект лекций. Пермь: Изд-во «Пермский университет», 1984. 56 с.
7. Ремянникова Д.О., Мишланова С.Л. Критический анализ метафтонимии в рекламных слоганах // Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки / Отв. ред. В.Л. Степанов. Москва, 2018, № 6. С. 157–163.
8. Ремянникова Д.О., Мишланова С.Л. Метафтонимия в рекламных слоганах // Евразийский гуманитарный журнал / Гл. ред. С.В. Шустова. Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2017, № 2, С. 39–43.
9. Ремянникова Д.О., Мишланова С.Л. Современные подходы к исследованию метафоры в дискурсе // Лингвистика, перевод, межкультурная коммуникация: материалы XIX научно-практической конференции 24 ноября 2017 / Отв. ред. И.А. Вылегжанина. Екатеринбург, 2018. С. 127–134.
10. Ремянникова Д.О., Мишланова С.Л. Концептуальное «смещение» метафоры и метонимии // Актуальные проблемы изучения иностранных языков и литератур; сб. ст. молодых ученых: в 2 ч. / Отв. ред. В. А. Бячкова; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2018. Ч. 2. С. 274 – 280.
11. Симашко Т.В., Литвинова М.Н. Как образуется метафора (деривационный аспект). Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 1993. 218 с.
12. Якобсон Р.О. Два аспекта языка и два типа афатических нарушений // Теория метафоры. Москва: Прогресс, 1990. С. 110–132.
13. Radden G., Kövecses Z. Towards a Theory of Metonymy // Metonymy in Language and Thought. Amsterdam: John Benjamins, 1999. P. 17–59.

Plyasunova S.F.

*PhD (Philology), Associate Professor,
Department of Linguodidactics, Linguistics
and Translation Department,
Perm State University*

METONYMY IN DERIVATIONAL ASPECT

This study focuses on metonymy. In connection with a change of the scientific paradigm, namely, with the development at the turn of the 20th – 21st centuries, anthropocentrically-based dynamic linguistics, one of the purposes of which is considered to be language from the point of view of its participation in the cognitive activity of a person, those linguistic phenomena that are most directly related to human cognitive activity are in the focus of research interests. The current paper deals with the issue of metonymic derivation, which is seen as formation of text production. The author develops the model of metonymic derivation.

Key words: cognitive linguistics, derivational approach, text, metonymy, metaphonymy, model of metonymic derivation



© Пресс-служба Пермского государственного национального исследовательского университета

УДК 81'37; 003; 81'22

Словицова Екатерина Леонидовна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет
614990, Пермь, ул. Букирева, 15.
Тел.: +7 (342)2396314
E-mail: slowikowa@mail.ru

Ельцова Мария Николаевна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков и связей с общественностью,
Пермский национальный исследовательский политехнический университет
614990, Пермь, Комсомольский проспект, 29.
Тел.: +7 (342)2391278
E-mail: maria_eltsova@mail.ru

АКТУАЛИЗАЦИЯ КАТЕГОРИИ ВРЕМЕНИ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ

Данное исследование посвящено изучению актуализации категории времени в рекламном дискурсе. Дискурс рассматривается в статье как феномен коммуникации, которая осуществляется в определённой социальной сфере и фиксируется в виде устных или письменных текстов. В то же время тексты рассматриваются с динамической точки зрения. Анализ выполнен на материале немецкого и русского языков. Категория времени предстаёт как текстовая категория и рассматривается во взаимосвязи с категорией образности. В основу анализа языкового материала, посвящённого особенностям трансляции темпоральности, положена концепция смыслообразной системы рекламного дискурса, для которого характерна система определённых смыслообразов, взаимодействие которых обеспечивает достижение рекламным дискурсом коммуникативно-прагматического эффекта. Авторы приходят к заключению, что актуализация категории времени имеет ряд особенностей, связанных с трансляцией элементов темпоральности смыслообразной системой в смысловом пространстве рекламного дискурса. В работе также делается вывод о том, что в плане средств выражения поле текстового времени в целом представляет собой лексическую категорию, поскольку при наличии семантики объективного или концептуального времени она всегда подчиняет себе грамматическую семантику глагольных форм, но не наоборот. Кроме того, в статье выявляются закономерности функционирования категории времени как в русском, так и в немецком рекламном дискурсе на основе исследуемых текстов и делается ещё один важный вывод: категория времени определяет направление развития смыслообразной системы в смысловом пространстве.

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

Введение

Реклама уже несколько десятилетий является объектом исследования отечественных и зарубежных ученых. В основном реклама была изучена с точки зрения таких аспектов, как экономический, социальный, психологический. И хотя исследование рекламы, как в отечественной, так и в зарубежной науке началось уже в прошлом столетии, многие аспекты рекламного дискурса остаются не до конца изученными. Вследствие чего появляются новые работы, посвященные рекламному дискурсу и отдельным его категориям [Гончарова, 2015; Ежова, 2010; Ельцова, Словикова, 2018 и др.].

Проблема времени, изучение которой ведётся с давних времён, первоначально была предметом изучения естественных наук, имеющих дело с природными явлениями. Внимание к данной категории было обусловлено, прежде всего, необходимостью измерения времени. Лингвисты изучали время преимущественно как грамматическую категорию. И лишь сравнительно недавно оно стало рассматриваться в качестве текстовой категории.

В связи с этим особый интерес для изучения представляет актуализация категории времени в рекламном дискурсе, а также её взаимодействие с другими текстовыми категориями.

Основная часть

Как мы уже отмечали, категория времени чаще всего рассматривалась как грамматическая категория глагола. Однако существует иная точка зрения на время, а именно как текстовую категорию. Так, Т.В. Матвеева выделяет три разновидности тестовых категорий в зависимости от характера их языкового выражения: линейные, полевые и объёмные. Линейная категория представляет собой «цепь языковых единиц единой функционально-семантической предназначенности», при этом «каждая из последующих единиц этой цепи имеет непосредственную семантическую связь с предыдущей или предыдущими единицами» [Матвеева, 1990, с. 16].

Языковое выражение объёмных категорий «носит текстовый характер, как и цельный текст, и характеризуется многомерной организацией, в частности наличием и действием линейных и полевых структур» [Там же, с. 17–18]. Полевые категории автор считает основной разновидностью текстовых категорий: это «совокупность единиц различных языковых уровней, объединённых, по определению поля, общностью семантики и текстовой функции, а также способом организации языковых составляющих» [Там же].

Именно к полевым категориям вслед за Т.В. Матвеевой мы относим темпоральность (поле времени). В смысловом пространстве дискурса текстовая категория времени моделирует время реальное, физическое и субъективное; так 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 отражённого реального и перцептуального времени можно назвать объективным временем текста [Москальская, 1981]. Именно актуализация данной категории определяет статичность / динамичность текста во временном плане посредством трансляции определённых темпоральных указателей.

Рекламный дискурс разворачивается в реальном времени (космическом и физическом) и в пространстве. Таким образом, можно сказать, что физическое время линейно или однонаправленное. Существует ещё и виртуальное время, которое также реализуется с помощью текстовых категорий. Текстовое время может двигаться в любом направлении, меняясь от прошлого к будущему или от будущего к настоящему и т. д., то есть оно не однонаправленное. Под временем как текстовой категорией понимается как совокупность языковых средств для выражения временных семантико-функциональных значений, коррелирующихся отношениями объективной действительности (или денотативной ситуацией) [Романова, 2004, с. 14].

Категория времени в рекламном дискурсе, как представляется, обладает своими особенностями и средствами выражения. В плане средств выражения поле текстового времени в целом представляет собой лексичесентрическую категорию, поскольку при наличии носителей семантики объективного или концептуального времени она всегда подчиняет себе грамматическую семантику глагольных форм, но не наоборот. Лексическими средствами выражения темпоральности могут выступать наречия, прилагательные, существительные, глаголы, числительные и другие темпоральные указатели.

Объективное время рекламного дискурса имеет точкой отсчёта текущий момент действительности, историческое «сегодня». Однако, 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]. Использование темпоральных лексических указателей часто сопровождается грамматической поддержкой.

Категория времени взаимосвязана с другими категориями рекламного дискурса, в первую очередь с категорией образности. Данная категория предстаёт как системообразующая категория рекламного дискурса вследствие того, что в основе динамики развития его смыслового пространства лежит динамика развития смыслообразной системы.

Синергия элементов данной системы 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 [Словикова, 2008].

Параметр *пространство*, то есть изменение в пространстве, актуализирует, например, категория симметрии-асимметрии, а параметр *энергия* актуализируют категории образности, эмотивности, оценочности и другие.

Параметр время реализуется текстовыми категориями времени, модальности, реальности / нереальности. Категория времени определяет направление развития смыслообразной системы в смысловом пространстве. Заметим, что время в рекламном дискурсе неоднаправленное: наблюдаются переходы от прошлого к будущему или от будущего к настоящему и снова к будущему. Зачастую это некая «вневременность». Категории модальности и реальности / нереальности отражают степень возможности перехода из одного временного промежутка в другой.

Рассмотрим пример текста на немецком языке: *Ein Name, den man sich merken sollte. Ein Name, der in Italien und der ganzen Welt ein Synonym ist, für Herkunft, Geschmack und feinste Käsetradition. Grana Padano wurde im Jahr 1135 in der fruchtbaren Poebene im Norden Italiens geboren. Heute ist er ein gern gesehener Gast auf den Tischen der Gourmets in aller Welt. In künstlichen Gerichten, als feiner Appetithappen oder für die leichte und moderne Küche. Ein echtes Stück italienisches „Dolce Vita“. Akzeptieren Sie nur das Original. Achten Sie auf das Grana Padano Siegel und dann: Buon appetito! Ja, Grana Padano.*

Имя, которое следовало бы отметить. Имя, которое в Италии и во всём мире является синонимом происхождения, вкуса и самой лучшей сырной традиции. Grana Padano зародилось в плодородной местности на севере Италии в 1135 году. Сегодня он является желанным гостем на столах гурманов во всём мире. В изысканных блюдах, в качестве закуски или для легкой и современной кухни. Настоящая часть итальянской „Dolce Vita“. Признавайте только оригинал. Обратите внимание на печать Grana Padano и Buon appetito! Да, Grana Padano.

В данном рекламном тексте можно выделить следующие смыслообразы.

1. Смыслообраз предмета рекламы выражен настоящим временем (сыр Grana Padano существует сегодня и т. д.).
2. Проблемный смыслообраз выражен настоящим временем (потребность в настоящем изысканном сыре, который может при этом использоваться в современной кухне).
3. Смыслообраз других объектов группы предмета рекламы выражен настоящим временем (уже сегодня данный товар признается во всем мире, а значит, этот товар превосходит другие объекты группы предмета рекламы).
4. Смыслообраз адресата выражен настоящим временем (существование адресата предполагается в настоящем времени есть сегодня гурманы, которым и предлагается предмет рекламы).
5. Вспомогательный смыслообраз выражен настоящим временем (сыр Grana Padano уже сегодня является желанным гостем).
6. Один из родовых экзистенциальных смыслообразов представлен в настоящем и прошедшем времени. Так экзистенциальный смысл *Семья-Происхождение* транслирует сначала прошедшее время, переходящее затем в настоящее. Тем самым подчеркивается преемственность, опыт, традиции.
7. Новый смыслообраз выражен будущим временем (сыр Grana Padano является оригиналом и автор призывает адресата также признать оригинал при выборе товара в будущем).

Как мы видим, в данном рекламном тексте смыслообразы встречаются в трёх разных временах – настоящем, прошлом и будущем.

Анализ рекламных текстов на немецком языке позволил сделать вывод, что большинство смыслообразов актуализируются в настоящем времени, то есть рекламируемый товар существует и выделяется из ряда существующих товаров-конкурентов. Смыслообраз адресата практически всегда употребляется в настоящем времени. Это объясняется тем, что рекламируемый товар достигает адресата в виде рекламного текста в настоящем для адресата времени. Таким образом, человек, читающий данный текст, легче и быстрее «перенимает» для себя образ адресата.

Новый смыслообраз предмета рекламы в отличие от остальных смыслообразов актуализируется зачастую именно будущим временем. Это объясняется тем, что данный смыслообраз формируется после прочтения рекламного текста, после потенциального приобретения предмета рекламы. Это конечный результат. Таким образом, немецкие рекламные тексты оказываются устремлены в будущее, они создают новый смыслообраз, то есть имидж, который повлияет на решение адресата.

Рассмотрим пример рекламного текста на русском языке.

Почувствуй силу. Ощути необыкновенную силу... силу твоих волос с новым поколением Pantene Pro-V. Его обновленная про-витаминная формула придает волосам упругость по всей длине и делает их сильнее, заметно сокращая ломкость уже через 3 недели использования. Теперь практически все тебе подвластно. Pantene. Сияй.

Категория времени в системе смыслообразов в рекламе средств по уходу за волосами *Pantene Pro-V* реализуется следующим образом:

- смыслообраз предмета рекламы выражен настоящим (*Pantene Pro-V существует, придет упругость, делает сильнее*);
- проблемный смыслообраз выражен настоящим временем (ломкость и тусклость волос);
- смыслообраз других объектов группы предмета рекламы – выражен настоящим временем (в отличие от других данный продукт уже сейчас гарантирует сокращения ломкости);
- смыслообраз адресата выражен настоящим временем (существование адресата предполагается в настоящем времени, так как рекламируемая услуга предлагается сейчас «тебе подвластно»);
- вспомогательный смыслообраз выражен настоящим временем;
- родовой экзистенциальный смыслообраз представлен в будущем времени (*сила волос возникнет при условии, что адресат пойдет и воспользуется данным товаром*);
- новый смыслообраз выражен будущим временем (благодаря данному товару, в случае его приобретения, через три недели адресат решит свою проблему).

Таким образом, рекламный текст актуализирует систему смыслообразов, каждый из которых транслирует в смысловое пространство элементы темпоральности.

Смыслообразы предмета рекламы, других объектов группы предмета рекламы, адресата, проблемный и вспомогательный смыслообразы чаще транслируют настоящее время. Новый смыслообраз в русских рекламных текстах актуализирует будущее время. Новый смыслообраз предмета рекламы формируется в результате прочтения рекламного текста, тем самым данные результаты указывают на устремленность смыслообразной системы русских рекламных текстов в будущее.

Таким образом, категория времени тесно связана с общетекстовой категорией образности и является реализацией параметра время в смысловом пространстве рекламного дискурса. Итак, 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.

Заключение

Актуализация категории времени в рекламном дискурсе имеет ряд закономерностей.

Во-первых, отправной точкой является текущий момент действительности.

Во-вторых, смыслообразы предмета рекламы, других объектов группы предмета рекламы, смыслообраз адресата чаще всего транслируют настоящее время, а новый смыслообраз – будущее время, в результате чего возникает целеустремленность развития смыслообразной системы при создании имиджа предмета рекламы.

В-третьих, можно отметить использование континуального времени в связи с компрессией временного плана. Особенно часто это наблюдается, как показал наш материал, в слоганах.

Список литературы

1. Гончарова Л.М. Речевые приемы генерирования смысла в рекламном тексте // Гуманитарные технологии в современном мире: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Калининград: Изд-во «Российская академия народного хозяйства», 2015. С. 63–66.
2. Ежова Е.Н. Медиа-рекламная картина мира: структура, семиотика, каналы трансляции. Автореф... д. филол. н. Воронеж, 2010. 44 с.
3. Ельцова М.Н., Словинова Е.Л. Реализация принципа партиципации в контексте рекламного слогана // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2018. № 3. С. 66–76.
4. Майданова Л.М. Структура и композиция газетного текста: средства выразительного 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 иностранных языков. Москва: Высшая школа, 1983. 344 с.
7. Романова Т.В. Модальность как текстообразующая категория в современной мемуарной литературе. Санкт-Петербург: Изд-во «Санкт-Петербургский университет», 2004. 295 с.
8. Словинова Е.Л. Динамика рекламного дискурса. Энергия слова, образа и смысла. Монография. Пермь: Изд-во «Пермский университет», 2008. 207 с.
9. Тураева З.Я. Категория времени: время грамматическое и время художественное. Москва: Высшая школа, 1979. 219 с.
10. Тураева З.Я. Лингвистика текста. Москва: Просвещение, 1986. 127 с.

Slovikova E.L.

Ph.D. (Philology),

Assistant Professor, Department for Linguodidactics,

Perm State University

Eltsova M.N.

Ph.D. (Philology), Assistant Professor, Department

for Foreign Languages and Public Relations,

Perm National Research Polytechnic University

TIME CATEGORY ACTUALIZATION IN ADVERTISING DISCOURSE

The paper studies the actualization of time category in advertising discourse. In the present article discourse is considered as a phenomenon of communication, which is carried out in a certain social sphere and is recorded in the form of oral or written texts. At the same time, texts, being a discourse as a product, are studied from the dynamic point of view. The authors analyzed texts in German and Russian. The time category appears as a text category and is viewed in interrelation with the image category. The authors draw the conclusion that the actualization of time category in advertising discourse has special unique features which are connected with the characteristics of time translating by the meaning-image system in the meaning space of the advertising discourse. The paper also concludes that, in terms of means of expression, the textual field as a whole is a lexical centered category since the semantics of objective or conceptual time is presented in the text, so it always subjugates self-grammatical semantics of verb forms. In addition, the article identifies the patterns of the functioning of the time category in both Russian and German discourse on the basis of the texts studied. The article provides strong evidence that the time category determines the direction of development of the images system in the semantic-like meaning space.

Key words: time category, time, image, advertising discourse, dynamics.



УДК 81; 811.112.2.

Сюткина Надежда Павловна

Старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода,

Пермский государственный национальный

исследовательский университет

614990, г. Пермь, Букирева, 15.

Тел.: +7 (342)2396477

E-mail: nad975@yandex.ru

ЭМОТИВНО-КАУЗАТИВНЫЙ КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ СЕМАНТИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС

В настоящей статье анализируется категория эмотивных каузативов, которые трактуются как глаголы интерперсональной семантики. Глаголы данной группы функционируют в категориальной ситуации каузации модификации эмоционального состояния. Её прототипическими компонентами являются каузатор и объект каузации, результат каузации, инструмент и мотив каузации. Результат каузации в ситуации эмоциональной модификации заложен в значении глагола – эмотивного каузатива. В речи наблюдается взаимодействие категориальных ситуаций, в результате которого актуализируются категориальные семантические комплексы. Основное содержание эмотивно-каузативного семантического комплекса заключается в актуализации положительной или отрицательной модификации эмоционального состояния у объекта каузации. При актуализации данного комплекса наблюдается взаимодействие категорий интенсивности, экспрессивности и оценочности, мы выделяем соответствующие субкомплексы: эмотивно-интенсивно-каузативный, эмотивно-экспрессивно-каузативный и эмотивно-оценочно-каузативный категориальные семантические субкомплексы.

Ключевые слова: эмотивный каузатив, ситуация каузации эмоциональной модификации, категориальный семантический комплекс, эмотивно-каузативный категориальный семантический комплекс, эмотивно-интенсивно-каузативный категориальный семантический субкомплекс, эмотивно-экспрессивно-каузативный семантический субкомплекс, эмотивно-оценочно-каузативный семантический субкомплекс.

Введение

В фокусе внимания находятся эмотивные каузативы, под которыми понимаются глаголы, фиксирующие интерперсональное взаимодействие, в результате которого наблюдается модификация эмоционально-психического состояния объекта.

С точки зрения функционального подхода к языку, эмотивность определяется как «функция языковых единиц, связанная с выражением либо эмоционального состояния субъекта речи, либо его эмоционального отношения к объективной действительности, к содержанию

высказывания адресата, к самому адресату» [Пиотровская, 2015, с. 322; см. также, Шадриков, 2002; Шахнарович, 1991; Шаховский, 1983, 2006, 2008].

Как эмотивные квалифицируются языковые единицы, выполняющие эмотивную функцию, а значение языковых единиц, «предназначенных для выражения эмоционального состояния или эмоционального отношения адресанта», определяется как эмотивное [Там же]. Х. Буссманн даёт следующее определение эмотивов: «sprachliche Mittel, die dazu verwendet werden, Emotionen auszusdrücken» [Bußmann, 2002, S. 187].

Основным содержанием категории каузативности является побуждение к действию или изменению состояния у объекта каузации. Выделяются каузативы, модифицирующие физическую, перцептивную, информативную и психическую сферы [Шустова, 2010, с. 100–102].

В фокусе нашего внимания находится ситуация каузации эмоциональной модификации, которую мы рассматриваем как категориальную. Обязательными компонентами данной ситуации являются каузатор и объект каузации, результат и оценка каузативного действия, заложенные в значении эмотивного каузатива. В качестве базовых можно выделить такие компоненты ситуации, как содержание, мотив и инструмент каузации.

Основная часть

В функциональной грамматике категории рассматриваются в аспекте моделирования функционально-семантических полей и категориальных ситуаций. Первые характеризуются определёнными связями с категориями мышления, вторые служат для анализа функциональных вариантов семантической категории, поскольку реализуются в конкретных высказываниях. Категориальная ситуация представляет собой некую типовую содержательную структуру [Бондарко, 2002, с. 15–16].

Однако в речи в «составе общей ситуации далеко не во всех случаях выделяется единая категориальная доминанта» [Бондарко, 2005, с. 71], обычно мы наблюдаем взаимодействие категориальных элементов высказывания, которые представляют собой другие категории. В таком случае мы говорим о категориальном семантическом комплексе.

Под категориальным семантическим комплексом в работе понимается совокупность семантических категорий, функционально объединённых общей целью, общим предназначением, общей интенциональностью – актуализацией таких значений, которые возникают на пересечении двух и более категорий (см. также о таксисно-аспектуально-темпоральной ситуации: [Шустова, 2011]).

Каузативная ситуация представляет собой взаимодействие двух одушевленных участников, один из которых, каузатор, оказывает воздействие на объект каузации с целью модификации психической, физической, перцептивной, информативной и других сфер объекта каузации, то есть каузативность фиксируется в области интерперсонального взаимодействия (о системности в сфере каузативности см.: [Шустова 2012, 2014 а, б]).

Мы анализируем ситуацию модификации психической сферы у объекта каузации, а именно, каузацию эмоциональной модификации, в связи с этим выделяется эмотивно-каузативный категориальный комплекс.

Основное содержание комплекса заключается в актуализации положительной или отрицательной модификации эмоционального состояния у объекта каузации и реализуется двумя категориальными семами: семой эмотивности и семой каузации. Категориальный семантиче-

ский комплекс может включать в своё семантическое пространство другие семантические категории, которые находятся в подчинительном отношении к данному комплексу в данной категориальной ситуации (в другой категориальной ситуации эти категории могут стать ведущими). Таким образом, категориальный семантический комплекс представляет собой совокупность субкомплексов, то есть множества таких семантических категорий, которые находятся в подчинительном положении по отношению к отдельно взятому семантическому комплексу. При реализации эмотивно-каузативного семантического комплекса наблюдается актуализация различных категориальных ситуаций, мы выделяем эмотивно-экспрессивно-каузативный, эмотивно-интенсивно-каузативный и эмотивно-оценочно-каузативный семантические субкомплексы.

При реализации эмотивно-экспрессивно-каузативного субкомплекса каузатор оказывает воздействие на объект каузации с целью изменить его эмоциональное состояние. Результат каузации в ситуации эмоциональной модификации заложен в значении глагола – эмотивного каузатива. Интенсификаторы экспрессивности усиливают именно этот компонент, например:

(1) *Короче, она хлопнула дверью и ушла, доведя Микиса буквально до белого каления* (Ngram).

Интенсификатор *буквально*, то есть «действительно, на самом деле; в прямом смысле слова» (СТС) и образный фразеологический оборот *до белого каления*, который имеет значение «выводить кого-либо из терпения, вызывая состояние иступления, потерю самообладания» (ФСРЛЯ), реализуют экспрессивные значения, результат каузации – не просто изменение эмоционального состояния на отрицательное, а крайне отрицательное.

Модель эмотивно-экспрессивно-каузативного категориального семантического субкомплекса представляет собой взаимодействие категорий эмотивности, каузативности, образности, экспрессивности. В рамках эмотивно-каузативного комплекса данные категории, каждая из которых может выступать как отдельная, самостоятельная категория, начинают взаимодействовать на основе общей интенции. Эмоция усиливается в результате использования экспрессивных и образных средств языка. При таком взаимодействии категории экспрессивности и эмотивности взаимодополняют и взаимоусиливают друг друга, оставаясь при этом самостоятельными категориями. Поэтому мы говорим об экспрессивно-эмотивно-каузативном субкомплексе.

Следующий субкомплекс, выделяемый нами при актуализации эмотивно-каузативного семантического комплекса – эмотивно-оценочно-каузативный. Категория оценочности является комплексной функционально-семантической категорией, которая взаимодействует с категориями экспрессивности и эмотивности. В ситуации каузации эмоциональной модификации результат актуализируется эмотивным каузативом положительной либо отрицательной семантики. Интенсификаторы оценочности усиливают эту семантическую составляющую.

(2) *Приятно порадовали свободолюбивые звезды рока* (Ngram).

Интенсификатор *приятно*, который определяется как «оценка чего-либо как привлекательного, вызывающего симпатию, расположение» (СТС), усиливает положительное значение каузатива *порадовать*, то есть «доставить радость, удовольствие» (СТС). Таким образом, при взаимодействии категорий эмотивности, каузативности и оценочности мы наблюдаем эффект усиления составляющих субкомплекса.

Модель субкомплекса представляет собой взаимодействие категорий эмотивности, каузативности и оценочности. Оценка может быть положительной или отрицательной, что актуализируется интенсификатором соответствующей семантики и отражается в значении результата каузации. При реализации эмотивно-интенсивно-каузативного субкомплекса происходит усиление эмотивной составляющей каузативной ситуации эмоциональной модификации, например: (3) *Ты только что **безмерно осчастливил** Голдбергов (Ngram).*

Интенсификатор *безмерно*, то есть «в высшей степени, предельно в своём проявлении; чрезмерно, чрезвычайно, очень (употребляется при подчеркивании интенсивности действия или состояния)» (СТС) демонстрирует наивысшую меру эмоционального воздействия, актуализируемого глаголом. Категория интенсивности отражает качественно-количественные характеристики явления, в ситуации каузации эмоциональной модификации интенсифицируется эмотивный каузатив в результате актуализации признаков количества, качества либо градуальности. В прагматическом аспекте категория интенсивности служит для усиления иллюкутивной силы в результате того, что увеличивается экспрессивный потенциал реализуемой в речи языковой единицы.

Заключение

Изучение функционального потенциала эмотивных каузативов невозможно без обращения к категориям экспрессивности, оценочности и интенсивности. Важно отметить, что модель эмотивно-каузативного комплекса – это матрица взаимодействия категории эмотивности, каузативности, интенсивности, оценочности и экспрессивности. Каждая из этих категорий привносит свое значение, обуславливая усиление эмотивного компонента. Они взаимосвязаны в рамках эмотивно-каузативного категориального семантического комплекса и подчинены одной цели – актуализации эмотивного и каузативного значений. Поэтому модель представляет собой эмотивно-каузативный комплекс, на который «наслаиваются» смежные категории – эмотивность, экспрессивность, оценочность.

Поскольку с позиций функциональной грамматики языковые единицы функционируют в среде, на примере этих категорий мы можем наблюдать особенности их межкатегориального взаимодействия в речи. Таким образом, следующими категориальными семантическими компонентами ситуации каузации эмоциональной модификации являются интенсивность каузируемой эмоции, оценка каулируемой эмоции, имплицированная в значении каузативного глагола (положительная или отрицательная). Пересечение данных семантических признаков в целом ведет к усилению экспрессивной силы высказывания.

Список литературы

1. Бондарко А.В. Категории в системе функциональной грамматики // Коммуникативно-смысловые параметры грамматики и текста. Сборник статей, посвящённый юбилею Г.А. Золотовой. Москва: Эдиторал УРСС, 2002. С. 15–21.
2. Бондарко А.В. О понятии «категориальная ситуация» // Концептуальное пространство языка. Сборник науч. трудов / Под ред. Е.С. Кубряковой. Тамбов: Изд-во «Тамбовский государственный университет», 2005. С. 66–77.
3. Пиотровская Л.А. Эмотивность и дейксис // Избранные труды XLIII международной филологической конференции. Санкт-Петербург: Изд-во «Санкт-Петербургский государственный университет». 2015. С. 321–332.

4. Шадриков В.Д. Введение в психологию: эмоции и чувства. Москва: Логос, 2002. 156 с.
5. Шахнарович А.М., Графова Т.А. Экспериментальное исследование реализации эмотивности в речевой деятельности // Человеческий фактор в языке: Языковые механизмы экспрессивности. Коллективная монография. Институт языкознания / Отв. ред. В.Н. Телия. Москва: Наука, 1991. С. 99–114.
6. Шаховский В.И. Эмотивный компонент значения и методы его описания. Учебное пособие по спецкурсу. Волгоград: Изд-во «Волгоградский государственный педагогический институт». 1983. 94 с.
7. Шаховский В.И. Эмоции – мотивационная основа человеческого сознания // Вопросы психолингвистики. № 4. 2006. С. 64–69.
8. Шаховский В.В. Лингвистическая теория эмоций. Москва: Гнозис. 2008. 416 с.
9. Шустова С.В. Функциональные свойства каузативных глаголов: динамический подход. Монография. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2010. 248 с.
10. Шустова С.В. Темпорально-аспектуально-таксисные отношения в немецком языке // Филологические заметки. 2011. Т. 2. С. 355–356.
11. Шустова С.В. Система и системность (на примере лексического каузатива) // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. Вып XIV / Отв. ред. Т.Ю. Тамерьян. Владикавказ: Изд-во «Северо-Осетинский государственный университет», 2012. С. 55–62.
12. Шустова С.В. Системность как средство интегративности в языке // Исследовательский журнал русского языка и литературы. Тегеран: Иранская ассоциация русского языка и литературы. 1(4) 2014 а. С. 25–37.
13. Шустова С.В. Подсистемы системы (на примере функционально-семантических категорий) // Евразийский вестник гуманитарных исследований. Пермь: Изд-во «Пермский институт экономики и финансов». 2014 б. С. 131–137.
14. Bußmann H. Lexikon der Sprachwissenschaft. 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: Kröner. 2002. 783 S.

Источники иллюстративного материала

1. Современный толковый словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/efremova/> (дата обращения: 16.05.2018).
2. Google Books Ngram Viewer. Исследовательский ресурс <https://books.google.com/ngrams> (дата обращения: 16.05.2018).
3. Фразеологический словарь русского литературного языка. URL: <https://phraseology.academic.ru/> (дата обращения: 10.02. 2019).

Список принятых обозначений и сокращений

1. СТС — Современный толковый словарь русского языка Т.Ф. Ефремовой.
2. Ngram — Google Books Ngram Viewer — Исследовательский ресурс.
3. ФСРЛЯ — Фразеологический словарь русского литературного языка.

Syutkina N.P.

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

EMOTIVE-CAUSATIVE CATEGORICAL SEMANTIC COMPLEX

The category of emotive causatives, which are interpreted as verbs of interpersonal semantics is analyzed in this article. The verbs of this group function in a situation of causation of modification of the emotional state, which we regard as categorical. Its prototypical components are the causator and object of causation, the result of causation, the tool and motive of causation. The result of causation in the situation of emotional modification lies in the meaning of the verb — the emotive causative. In speech, the interaction of categorical situations is observed, as a result of which categorical semantic complexes are realized. The main content of the emotive-causative semantic complex is the actualization of a positive or negative modification of the emotional state of the object of causation. When this complex is actualized, the interaction of intensity, expressiveness and assessment categories is observed, so we note the corresponding subcomplexes: emotive-intensive-causative, emotive-expressive-causative and emotive-estimated-causative categorical semantic subcomplexes.

Keywords: emotive causative, situation of emotional modification causation, categorical semantic complex, emotive-causative categorical semantic complex, emotive-intensive-causative categorical semantic subcomplex, emotive-expressive-causative semantic subcomplex, emotive-estimated-causative semantic subcomplex.



ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЕ

УДК 81'255.2

Кушнина Людмила Вениаминовна

доктор филологических наук, профессор кафедры
иностранных языков, лингвистики и перевода,
Пермский национальный исследовательский
политехнический университет
614990, г. Пермь, Комсомольский проспект, 29.
Тел.: +7 (342) 2198176
E-mail: lkushnina@yandex.ru

Иванов Михаил Вадимович

студент гуманитарного факультета,
Пермский национальный исследовательский
политехнический университет
614990, г. Пермь, Комсомольский проспект, 29.
Тел.: +7 (342) 2198176
E-mail: ivanov09035@gmail.com

ОППОЗИТИВНОСТЬ КАК СУЩНОСТНАЯ КАТЕГОРИЯ ИСТОРИЧЕСКОГО ДИСКУРСА (НА ПРИМЕРЕ КОНЦЕПТОВ КОНФЛИКТ / СОГЛАСИЕ)

В статье обосновывается бинарная оппозитивность русскоязычных и англоязычных концептов «конфликт» и «согласие», функционирование которых в историческом дискурсе обладает текстообразующим и дискурсообразующим потенциалом, что придает им сущностный характер. Актуальность работы обусловлена следующими факторами: исторический дискурс как самостоятельный тип дискурса до сих пор находился на периферии дискурсологии, при этом его междисциплинарный характер позволяет рассматривать его как разновидность институционального дискурса; категория оппозитивности, будучи универсальной семантической категорией, позволяет рассматривать ее как сущностную текстообразующую и дискурсообразующую категорию; оппозитивные концепты «конфликт» и «согласие», функционирующие в историческом дискурсе, не только формируют единую концептосферу в рамках исторического дискурса, но и приводят к порождению промежуточного звена данной бинарной оппозиции, представленного концептом «переговоры». Новизна исследования обусловлена выявлением способов актуализации концептуального поля оппозитивности в англоязычном и русскоязычном историческом дискурсе. Проанализированы внутриязыковые и внеязыковые факторы возникновения энантиосемии как способности слова выражать антонимические значения. В результате проведенного теоретического и эмпирического анализа установлено наличие промежуточного звена бинарной оппозитивно-

сти концептов «конфликт» / «согласие», представленного концептом «переговоры». В историческом дискурсе оппозитивные концепты образуют концептосферу «взаимоотношения», обладающую свойством конверсивности, означающим, что наличие конфликта может привести к согласию, а достижение согласия может привести к конфликту. На материале исторического дискурса было показано, что «снятие» оппозитивности становится возможным благодаря существованию промежуточного концепта «переговоры» и его различных репрезентантов, таких как перемирие и др. В ходе исследования установлено, что в русском и английском языках значения репрезентантов оппозитивных концептов совпадают, а их значимости расходятся, что обусловлено расхождениями двух культур, представленными в языковой картине мира и реализуемыми в процессе дискурсивной деятельности коммуникантов, принадлежащих различным лингвокультурам.

Ключевые слова: категория оппозитивности, бинарная оппозитивность, оппозитивные концепты, исторический дискурс, энантиосемия.

Введение

В центре нашего исследования — выявление способов актуализации концептуального поля оппозитивности в англоязычном и русскоязычном историческом дискурсе.

Проблемы современной эпохи находят свое лингвистическое отражение в исследовании различных типов дискурса как продукта познавательной деятельности языковой личности, своего рода ментальной модели окружающей действительности, а также концепта как единицы анализа дискурса (Болдырев Н.Н., Воркачев С.С., Карасик В.И., Котюрова М.П., Кубрякова Е.С., Попова З.Д., Стернин И.А. и др.).

Исторический дискурс оказывается наименее исследованным в современной дискурсологии, но его междисциплинарный характер позволяет анализировать данный тип дискурса как разновидность институционального дискурса, включающего в себя политический, военный, публицистический дискурсы, обладающего при этом специфической дискурсивной практикой в виде исторических реалий и их языкового воплощения. Наше внимание сосредоточено именно на историческом дискурсе, где наиболее ярко проявляется концептуальное поле оппозитивности, которое выступает предметом исследования.

Основная часть

Мы рассматриваем оппозитивность как сущностную характеристику любого дискурса. В трактовке самого дискурса мы солидарны с позицией В.Е.Чернявской, утверждающей, что «... дискурс подразумевает коммуникативное событие как интегративную совокупность отдельных высказываний / текстов. Содержание дискурса раскрывается не отдельным текстом, но в комплексном взаимодействии многих текстов» [Чернявская, 2013, с. 120]. Дискурс является единицей коммуникативной иерархии, следующей после текста. В свою очередь взаимодействие дискурсов создает систему когнитивных стратегий адресанта и адресата.

Сущностные характеристики дискурса могут быть прослежены по разным основаниям. Обратившись к лингвофилософскому осмыслению категории оппозитивности, мы исходим из идеи Гераклита о том, что «...каждое слово-понятие призвано объединить в себе соответ-

ствующую пару противоположностей» [НФС, 2003, с. 37]. В дальнейшем тема единства противоположностей становится постоянной в диалектике Гегеля.

Если мы рассматриваем дискурс как языковое выражение определенной общественной практики, а исторический дискурс как выражение исторической практики, можно сказать, что всеобщий закон единства и борьбы противоположностей также находит свои способы актуализации, порождающие концептуальное поле оппозитивности.

Будучи универсальной категорией, оппозитивность исторического дискурса изменчива и динамична, что позволяет лингвистам описывать механизмы исторических изменений. По мнению В.А.Пищальниковой и А.Г. Сониной, к таким механизмам относятся «разноприродные факторы»: от психофизиологических до социально-культурных [Пищальникова, Сонина, 2017]. При этом ясно, что изменение и создание новых языковых форм может быть обусловлено как внутриязыковыми, так и внеязыковыми факторами [Лаврентьева, 2005; Шмелев, 2002 и др.].

Одним из проявлений данного процесса на внутриязыковом уровне является энантиосемия как способность слова выражать антонимические значения. Как показал в своих исследованиях А.Д. Шмелев, в словах с размытым значением появляются два противоположных значения. В некоторых случаях одно и то же слово или даже высказывание одновременно выражает антонимические значения, например, *очень нужно!*

Обратимся к внеязыковому уровню, в частности, к процессу формирования исторического дискурса, содержащего оппозитивные концепты «конфликт» – «согласие».

Мы предположили, что свойство энантиосемии проявляется в оппозитивности признаков, составляющих ядро и периферию концепта, что порождает одновременно и значение, и антоним к нему как самостоятельную единицу. Вероятно, в процессе функционирования концептов в историческом дискурсе не всегда возможно существование однозначных слов, что является предпосылкой к возникновению бинарной оппозитивности, формирующей промежуточное звено в поле оппозитивности. Мы представляем данный промежуток как «издержки» противопоставленности концептов, соединяющих две противоположности в неделимое целое. Семантика промежуточных концептов менее однозначна и поэтому более нейтральна. Промежуточные концепты являются более осмысленными продуктами концептуализации. Чтобы проверить данное предположение, мы рассмотрели концепты «конфликт» и «согласие» на примере репрезентантов «столкновение», «противостояние», «перемирие» и «переговоры».

Начнем с определения концептов «конфликт» и «согласие», представленных в онлайн версии словаря И.С Ожегова: «Конфликт – столкновение, серьезное разногласие» [slovarozhegova]; «Согласие — дружественные отношения, единодушие» [Ibid.].

Исследуя оппозитивность данных концептов, мы продолжили исследование выявлением их синонимичных выражений, которые в своей совокупности антонимичны по отношению друг к другу.

Начнем с синонимов-репрезентантов концепта ‘конфликт’ в русском языке: коллизия, разлад, размолвка, недоразумение, разногласие, спор, ссора, столкновение, инцидент, разборки, стычка, выяснение отношений, перепалка и др.

В английском языке мы обнаружили следующие синонимы: *battle, clash, combat, competition, rivalry, struggle, war, collision, contention, contest, encounter, fracas, striving, argument,*

disharmony. Приведем синонимы-репрезентанты концепта «согласие» в русском языке: примирение, консенсус, гармония, позволение, приязнь, единогласие, единомыслие, мир, солидарность, единодушие, единство, соглашение и др. В английском языке были найдены следующие синонимы: *accord, arrangement, compliance, concession, mediation, reconciliation, understanding, accession, accommodation, accordance, adjustement, affinity, alliance, amity, bargaining*.

Приведем примеры функционирования данных концептов в дискурсе.

МВД завело дело о хулиганстве после столкновений полицейских с участниками рэп-фестиваля в Москве... Полиция допрашивает свидетелей, рассказал адвокат «Агоры» Дмитрий Джулай, представляющий одного из пострадавших от полицейских. в деле фигурируют несколько обвиняемых, которых поместили под домашний арест [Meduza.io 2019].

Таким образом, набирает обороты противостояние двух идейных подходов к международным отношениям, предложенных США и Россией. Если исходить из этой точки зрения, то холодная война уже идет, а ее предпосылки возникли гораздо раньше, чем современный кризис в российско-американских отношениях [forbes.ru].

Детские сады, школы и дорожное движение: как ожил Израиль после перемирия с Палестиной [Tvzvezda.ru 2019].

США и Китай проведут торговые переговоры в Пекине в начале января.

Январская встреча служит дополнительным признаком того, что две крупнейшие экономики мира добиваются прогресса в снижении торговой напряженности [vestifinance.ru 2018]

Известно, что в повседневной жизни довольно часто в момент, когда конфликт развивается в невыгодном для сторон направлении, возникает потребность в мирном урегулировании отношений. Поскольку потребность в перемирии, как и само явление «перемирия» являются стандартной моделью поведения человека, так как поддерживать мирные отношения для человека выгодней, чем находиться в состоянии вражды, то мы можем утверждать, что данное явление возникло со времён первых разногласий. В связи с тем, что в обществе, с момента первых общественных взаимоотношений идея заключить перемирие возникает вследствие познания сущности конфликта, с лингвистической точки зрения мы можем предположить, что понятие «перемирие» возникло после появления понятия «конфликт», поскольку в сознании человека без понимания «конфликта» не может существовать понятия «перемирия», что подтверждает то, что концепт «перемирие», имя которого антонимично имени концепта «вражда» является, по своей сути, производным концепта «конфликт».

В ходе эмпирического анализа нами был обнаружен концепт, составляющий промежуточное звено бинарной оппозитивности. К данному промежутку относится концепт «переговоры» как более нейтральное значение, объединяющее оппозиции «конфликт» и «согласие», что можно выразить схематически в виде вектора бинарной оппозитивности следующим образом:



Рис. 1. Вектор бинарности оппозиции концептов «конфликт — согласие»

В исследовании Н.В. Соловьёва было выявлено два типа противоположности: *симметричная* и *несимметричная*. В несимметричной противоположности разница сущностей смещена, так как оппозиции частично объединены одной темой и являются частично однородными, однако они отличаются друг от друга предметной отнесённостью. На примере репрезентантов концепта ‘конфликт’ покажем симметричные и несимметричные противоположности. В нашем исследовании мы выбрали оппозиции “Swing” (замах) – “Hit” «удар» и «междоусобица – гражданская война». Мы наблюдаем, что концепты “Swing” и “Hit” являются практически однородными противоположными сущностями, объединёнными одной предметностью, исходя из чего отмечаем, что противоположность представленных оппозиций симметрична, а их отношения комплементарны.

Приведем определение «междоусобицы» по толковому словарю Т.Ф. Ефремовой: «Междоусобица – несогласие, внутренний раздор, война между какими-л. общественными, национальными и т. п. группами в государстве» [efremova.info].

В русской лингвокультуре понятие «междоусобица» ассоциируется с междоусобными войнами на Руси в период феодальной раздробленности, как борьба наследников княжеского престола за титул главы государства, однако, в современном мире лексема «междоусобица» довольно часто употребляется в аналогичных контекстах. Приведём пример из новостных источников:

«Главарь террористов ведут ожесточённую борьбу за власть в пригороде Дамаска... Всё это играет на руку бойцам сирийской армии, которые атакуют ослабленного внутренними междоусобицами противника» [life.ru 2016].

Как видно из данного примера, «междоусобица» представляет собой историческое событие, обозначенное чёткими временными рамками, в русскоязычном историко-публицистическом дискурсе, может ассоциироваться с конфликтом интересов социальных групп, объединённых одним государством, стремящихся получить власть. Данное выражение употребляется в контексте политических отношений.

Отметим, что «междоусобица» может ассоциироваться и с гражданской войной. Приведём пример контекстного употребления концепта «междоусобица» в значении «гражданской войны»: *Пока Вьетнам был погружен в пучину гражданской войны, осложненной американским участием, ему было не до красного людоеда по другую сторону границы. Все изменилось весной 1975 года: междоусобица сошла на нет, и страна была объединена под руководством социалистов* [lenta.ru 2019].

Общее определение гражданской войны даёт словарь «Академик»: Гражданская война — организованная вооруженная борьба за государственную власть между классами и социальными группами внутри страны, наиболее острая форма классовой борьбы [dic.academic].

Но в русскоязычной лингвокультуре «гражданская война» часто ассоциируется с гражданской войной в России 1917–1922 г.г. Справедливым будет отметить, что «междоусобица»

и «гражданская война» могут иметь одно и то же значение, поскольку в рамках данных исторических событий основная цель участников единая. Кроме того, данные явления объединены одной темой «история», однако их хронологические рамки отличаются (соответственно и предметность). Ввиду этого мы можем сделать вывод, что противоположность концептов «гражданская война» и «междоусобица» не симметрична.

Отметим также, что в повседневной жизни соглашение о перемирии, подписанное или обговоренное сторонами прекращает либо приостанавливает конфликт, то есть приводит к согласию в той или иной мере, но мы не исключаем повторной эскалации конфликта. Приведем три фрагмента текста, в которых можно проследить динамику оппозитивности.

1) *Война во Вьетнаме 1964–1975 годов стала одним из важнейших событий периода холодной войны. Ход и итоги ее во многом предопределили дальнейшее развитие событий во всей Юго-Восточной Азии.*

Вооруженная борьба в Индокитае длилась более 14 лет, с конца 1960 года по 30 апреля 1975 года. Прямое военное вмешательство США в дела Демократической Республики Вьетнам продолжалось более восьми лет. Военные действия проходили также в ряде районов Лаоса и Камбоджи.

2) *Крупные поражения в Южном Вьетнаме, провал "воздушной войны" вынудили правительство США в мае 1968 года начать **переговоры** о мирном урегулировании вьетнамской проблемы и согласиться на прекращение бомбардировок и обстрелов территории РЮВ.*

*В январе 1973 года правительство США подписало **соглашение о прекращении войны во Вьетнаме** (Парижское соглашение), которое предполагало полный **вывод войск и военного персонала США** и их союзников из Южного Вьетнама, **демонтажные** американских **военных баз**, взаимное **возвращение военнопленных** и удерживаемых иностранных гражданских лиц.....*

*В 1973–1974 годах **сайгонская армия активизировала боевые действия**. Ее войска регулярно проводили большое количество так называемых "**операций умиротворения**", ВВС систематически бомбардировали районы в зоне контроля правительства РЮВ. В конце марта 1975 года командование армии Республики Вьетнам сосредоточило все оставшиеся силы для обороны Сайгона. В апреле 1975 года в результате молниеносной **операции "Хо Ши Мин"** северовьетнамские войска разгромили оставшуюся без союзников южновьетнамскую армию и овладели всем Южным Вьетнамом.*

3) *Успешное завершение войны во Вьетнаме позволило в 1976 году **объединить** ДРВ и РЮВ в единое государство — Социалистическую Республику Вьетнам [<https://ria.ru>].*

Поясним, что первый фрагмент содержит концепт «конфликт», второй — концепт «переговоры», третий — концепт «согласие», что в совокупности создает концептосферу «взаимоотношения». При этом в рамках дискурса в целом в поле оппозитивности имеют место отношения конверсивности, то есть наличие конфликта может перейти в согласие, а достижение согласия может привести к конфликту. В центре концептуального поля оппозитивности расположен концепт «переговоры». Данные соотношения можно изобразить схематически:

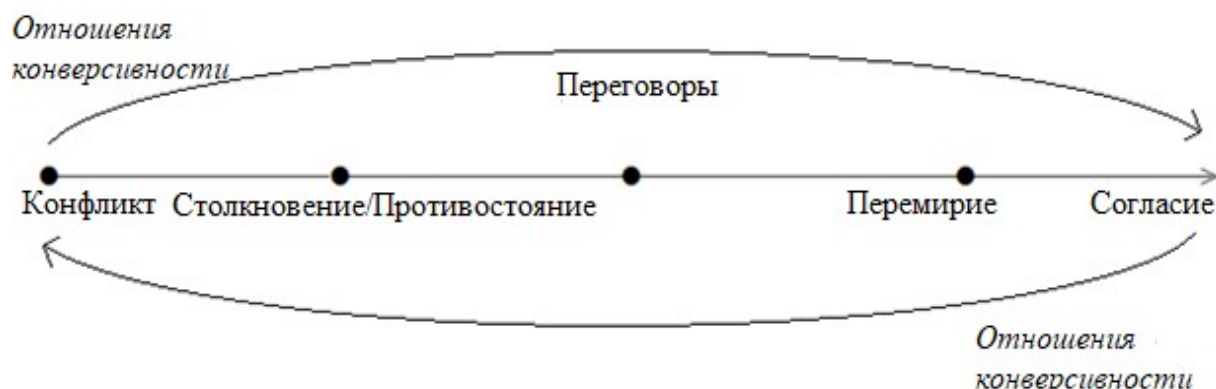


Рис. 2. Конверсивные отношения оппозитивных концептов «конфликт — согласие»

Заключение

Подводя итог, подчеркнем, что в русской и английской лингвокультурах концепты «конфликт» и «согласие» выступают оппозитивными по своему значению, но их значимости, репрезентированные в различных лексемах, не совпадают. Если для русскоязычных участников дискурса «согласие» ассоциируется как с личностными, так и с деловыми отношениями, то для англоязычных собеседников наличие таких репрезентантов концепта «согласие» как «agreement» или «understanding» означает, что понимание сторон гораздо важнее дружественных и теплых отношений. Аналогичные расхождения наблюдаются при анализе концепта «конфликт».

В русской лингвокультуре конфликт характеризуется наличием противоположных точек зрения, столкновением сторон, отрицательными последствиями и пр. В английской лингвокультуре, представленной в нашем исследовании историческим дискурсом, подчеркивается соревновательная функция конфликта — «competition», соперничество «rivalrie», битва за первенство, процесс перетягивания каната «tag-of-war» и др.

Совокупность оппозитивных концептов «конфликт» и «согласие» может быть представлена в виде концептосферы «взаимоотношения», обладающей характером конверсивности, что находит отражение в соответствующих языковых картинах мира, детерминирующих дискурсивную деятельность человека.

Список литературы

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная семантика. Тамбов: Изд-во «Тамбовский университет», 2014. 236 с.
2. Воркачев С.С. Счастье как лингвокультурный концепт. Москва: Гнозис, 2004. 192 с.
3. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Базовые характеристики лингвокультурных концептов. Волгоград: Изд-во «Воронежский государственный университет» 2005. С. 13–15.
4. Котюрова М.П., Соловьева Н.В. Современный научный текст сквозь призму дискурсивных изменений. Пермь: Изд-во «Пермский государственный университет», 2017. 204 с.
5. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность. Москва, 2000. С. 7–25.
6. Лаврентьева Т.В. Структурная организация концептуального поля оппозитивности. Автореф. ... к. филол. н. Челябинск, 2005. 20 с.
7. Новейший философский словарь. Минск: Книжный дом, 2003. 1280 с.
8. Пищальникова В.А., Сонин А.Г. Общее языкознание. Москва: Р. Валент, 2017. 480 с.

9. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. Москва: АСТ, Восток-Запад, 2007. 314 с.
10. Соловьева Н.В. Оппозитивность как текстообразующая лингвистическая категория // Вестник Московского государственного университета. 2016. С. 94–98.
11. Толковый словарь С.И. Ожегова. URL: <http://www.slovarozhegova.ru/word.php?wordid=11817> (дата обращения: 12.06.2019).
12. Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса. Москва: Флинта, 2014. 200 с.
13. Шмелев А.Д. Русская языковая модель мира. Москва: Языки славянской культуры, 2002. 224 с.

Kushnina L.V.

Grand Ph.D. (Philology)

Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation,

Perm National Research Polytechnic University

Ivanov M.V.

Student, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation,

Perm National Research Polytechnic University

OPPOSITION AS SEPARATE ENTITY IN HISTORICAL DISCOURSE (USING AN EXAMPLE OF CONFLICT/AGREEMENT CONCEPTS)

This article is intended to study the binary opposition of Russian and English “conflict” and “agreement” concepts. Their functioning in historical discourse has text-forming and discourse-forming potential which gives them conceptual nature. The relevance of this research is attributed to this following factors: the historical discourse being independent is yet one of the least researched in theory of Discourse Analysis, thus it’s interdisciplinary nature allows us to research it as a variety of institutional discourse; the fact that opposition is a universal semantic category opens prospects for researching it as a text-forming and discourse-forming category; oppositions “conflict” and “agreement” functioning in historical discourse do not only form the network of concepts in this discourse, but create an intermediate unit of this binary opposition, which is represented by the concept “negotiations”. The novelty of the research arising from identifying the ways of actualization of opposition network in English and Russian historical discourse. In this research we analyzed linguistic and extralinguistic factors of the enantiosemy emergence, as the word capability to have the auto-antonym. In the consequence of this empirical and theoretical research we discovered the intermediate component of binary opposition “conflict” and “agreement” represented by the concept “negotiations”. The oppositions in historical discourse form the network of concepts “relations” which has the converse relationships (i.e. the conflict may lead to an agreement and agreement may lead to the conflict which is possible by the existence of the intermediate unit “negotiations” mentioned above and its contents such as “armistice” and etc). In this work we found that in the Russian and English languages the meanings of the metaphors are the same but are different on a deeper level, which may be explained by the differences between the cultures in linguistic world image which could be found in the discourse activity of communicators belonging to different cultures.

Keywords: opposition category, binary opposition, opposition concepts, historical discourse, enantiosemy.

УДК 821.161.1'25

Лапина Лариса Григорьевна

Кандидат филологических наук, доцент кафедры
лингвистики и перевода, доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15
Тел.: +7 (342) 2396314
E-mail: lapina48@mail.ru

СЛОВА-РЕАЛИИ В СКАЗАХ П. БАЖОВА: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕРЕВОДА

Статья посвящена воспроизведению системы слов-реалий в переводе сказов П. Бажова на английский язык. Слова-реалии рассматриваются как носители местного уральского колорита. Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом теории перевода к уникальным литературным артефактам, какими являются уральские сказы, представляющие горнозаводскую цивилизацию. Идея изучения локализованных самобытных национальных культур «Европы регионов» является альтернативой изучению процессов глобализации, которая ведет к потере культурной самобытности. Для целей данного исследования полезной оказалась концепция немецкого теоретика перевода Вернера Коллера (Werner Koller), который последовательно рассматривает перевод не только как контакт двух языков, но и контакт двух культур. Исходя из этой диалектической сущности перевода, В. Коллер выделяет две основные стратегии перевода («Übersetzungsmethoden»), одна из которых направлена на сохранение культурных (или, соответственно, языковых особенностей оригинала), а вторая — на их модификацию. Анализ сказов П. Бажова показал, что стратегии культурного и языкового плана коррелируют. Так, перевод, ориентированный на культурные особенности принимающей культуры, неизбежно ведет к использованию языковых средств, на момент перевода уже существующих в переводящем языке, и, наоборот. Было выявлено доминирование модифицирующей стратегии перевода, опирающейся на культурные и языковые элементы текста перевода. В рамках обозначенных стратегий перевода часто реализуются способы перевода, неизбежно ведущие к существенному стиранию национального и местного колорита сказов: при этом жертвовать переводчику приходится, в первую очередь, этнографическими словами-реалиями, количественно преобладающими среди слов-реалий текста оригинала.

Ключевые слова: слова-реалии, местный колорит, сказ, предпереводческий анализ, сопоставительно-переводной метод, стратегия перевода, языковой контакт, культурный контакт.

Введение

Перевод слов-реалий – часть большой и важной проблемы передачи национально-исторического и местного колорита текста оригинала, которая восходит к зарождению теории перевода как самостоятельной научной дисциплины. Обозначая понятия, чуждые для других культур, слова-реалии требуют тщательного подхода к ним в рамках каждого переводимого текста.

Актуальность предпринятого исследования обусловлена также все возрастающим интересом лингвистики к фольклору и его языковым особенностям как важному компоненту национальной культуры и менталитета, актуальных в рамках набирающей силу идеи «Европы регионов», которая является альтернативой процессам глобализации. Социально-гуманитарное знание трактует глобализацию как ускорение интеграции наций и народов в мировую систему политического, экономического и культурного взаимодействия. Очевидно, что глобализация во многом ведет к потере культурной самобытности. Поэтому одновременно с глобализацией происходит локализация национальных культур, отстаивание ими своей идентичности, усиление интереса к своему этносу, рост ощущения собственной уникальности и самобытности у народов и регионов. Возрождается интерес к региональным мифам и легендам, языковой картине мира предков, древним ремеслам и ценностям, сохранившимся артефактам национальной культуры. Таким бесценным литературным артефактом являются уральские сказы.

Произведения П.П. Бажова характеризуются языковыми особенностями, обусловленными стремлением автора сохранить местный уральский колорит. Они являются примером мастерского использования в эстетических целях живого уральского языка с его народно-поэтическими особенностями. Хотя сказы уже были объектом исследования, они по-прежнему представляют интерес в аспекте перевода. Яркая национально-культурная специфика уральских сказов требует особого подхода при предпереводческом анализе, в первую очередь, в сфере лексики, к которой относятся и слова-реалии, существование которых – яркое свидетельство уникальности языковых картин мира различных народов, сталкивающихся при переводе.

Основная часть

Используемый нами сопоставительно-переводной метод определил структуру исследования. В его первой части рассматриваются некоторые лингвистические особенности слов-реалий и определяется их место в сказах П. Бажова. На этой основе во второй части статьи интерпретируются способы переводческой адаптации слов-реалий в английском переводе.

Понятие «слова-реалии» является одним из самых востребованных в художественном переводе, куда входит и перевод фольклорных произведений. Нами преследовалась цель выявления особенностей употребления и перевода слов-реалий, как наиболее ярких маркеров местного колорита сказов П. Бажова. Основной акцент был сделан на языковых и культурных аспектах адаптации слов-реалий при переводе на английский язык. Материалом исследования послужили два сказа, связанные единой нитью повествования о непревзойденном профессионале-камнерезе Даниле («Каменный цветок» и «Горный мастер») из книги сказов П. Бажова «Малахитовая шкатулка», в переводе на английский язык Евы Мэннинг, выполненном в 1956 г.

Несмотря на широкое использование термина, унаследованного из классических грамматик (лат. *realia*), исследователи отмечают, что лингвистический статус слов-реалий, которые, как известно, входят в понятийный аппарат переводоведения и лингвострановедения, однозначно не определен, следовательно, нет достаточно четких критериев определения разряда слов-реалий. В частности, в качестве конкурирующих терминов к словам-реалиям все чаще выступают культуремы и лингвокультуремы: «Они представляют собой языковое выражение реалии, проявляющееся в обособленной группе знаков языковой картины мира, которые несут в себе совокупность признаков культурологического фонда того или иного народа. Новые термины определяют не только названия предметов, но и понятий, концептов, не встречающихся или встречающихся в другом виде у представителей другой лингвокультурной общности. При этом происходит существенное расширение традиционных границ реаликона за счет лингвокультурем, определяющих моральные, интеллектуальные и художественные ценности нации, черты ее национального менталитета» [Фененко, 2007, с. 7]. Эта проблема особенно значима для интерпретации филологических текстов.

Как известно, в филологических текстах слова-реалии обозначают, во-первых, предметы материальной культуры, и, во-вторых, абстрактные сущности, связанные с духовными ценностями и обычаями народа, общественно-политическим устройством и культурно-социальными традициями страны, то есть все реальные факты, касающиеся быта, культуры, истории страны. Поэтому наиболее адекватным целям нашего исследования является достаточно широкое определение слов-реалий, предложенное Г.Д. Томахиным: «Реалии – это названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фольклорных героев, мифологических существ и т. п.» [Томахин, 1988, с. 5].

Г.Д. Томахин относит к числу слов-реалий, во-первых, ономастические реалии: 1) топонимы, то есть географические названия, особенно имеющие культурно-исторические ассоциации; 2) антропонимы, то есть имена исторических личностей, общественных деятелей, персонажей художественной литературы и фольклора; 3) названия произведений литературы и искусства; исторические факты и события в жизни страны; названия государственных и общественных учреждений и многие другие. Во-вторых, выделяются реалии, обозначаемые апеллятивной лексикой: 1) географические термины, особенности флоры и фауны; 2) некоторые слова, относящиеся к государственному устройству, общественно-политической жизни страны, юриспруденции, военному делу, искусству, системе образования, производству и производственным отношениям, быту, обычаям и традициям, и другие [Томахин, 1988, с. 10]. К словам-реалиям причисляются также цитаты, крылатые слова и выражения (реалии афористического уровня), а также наименования знаний, выступающих в виде фоновых (а не любых, энциклопедических знаний) в массовом бытовом сознании носителей языка.

Сказ – это «особый тип повествования, ориентированный на современную живую, резко отличную от авторской, монологическую речь рассказчика, вышедшего из какой-либо экзотической для читателя (бытовой, национальной, народной) среды» [ЛЭС, 1987, с. 382]. Особенность сказа заключается в том, что он подражает фольклорным произведениям и имеет вид письменной передачи простонародной речи либо её стилизации. Как известно, «обращение к сказам часто связано со стремлением писателей нарушить сложившуюся консервативную литературную традицию, вывести на сцену нового героя (обычно удалённого от книж-

ной культуры) и новый жизненный материал» [Там же, 1987, с. 382]. Сказ характеризуется двуплановостью построения рассказа, сочетанием двух оценок – автора и рассказчика. Особенностью произведений П. Бажова является то, что автором и рассказчиком является одно лицо.

Обратимся к предпереводческому анализу сказов. Как показывает знакомство с исходным текстом, в сказах П. Бажова слова-реалии встречаются в плотном сопровождении просторечных выражений и профессионализмов (профессиональных жаргонизмов), что придаёт тексту оригинала неповторимый уральский колорит:

*«А тоже случаем вышло. Приходит к ним женщина. Небольшого росту, **чернявая**, в Настасьиных уж годах, а **востроглазая**, и, по всему видать, **шмыгало** такое, что только держись. На спине **котомочка** холицовая, в руке черемуховый **бадожок**, вроде как **странница**. ...*

*А **странница** уж **бадожок** свой поставила, котомку на **припечье** положила и **обуточки** снимает. Настасье это не по нраву пришлось, а смолчала. «Ишь **неочесливая!** Приветить ее не успели, а она на-ко – **обутки** сняла и **котомку** развязала» [Бажов, 1980, с. 21].*

Использование автором указанных групп лексики явилось действенным средством стилизации повествования под сказовую манеру. Профессионализмы, то есть «слова или выражения, используемые в определенной профессиональной среде» [ЛЭС, 1987, с. 310], выступают в сказах П. Бажова как средство создания речевой характеристики героев и «профессионального», ремесленного колорита: «Данилушко запончик надел, подошел к станку и давай **рассказывать да показывать**. Как **околтать камень**, как **распилить**, **фасочку снять**, чем когда **склеить**, как **колер навести**, как **на медь присадить**, как на дерево» [Бажов, 1980, с. 50].

Просторечие как набор сниженных, грубовато-фамильярных средств выражения, находящихся за пределами литературной нормы [ЛЭС, 1987, с. 309], имитирует речь малообразованных слоёв населения: «Все его **дедушкой** звали. **Вовсе ветхий старичоночко**» [Бажов, 1980, с. 12].

Особый разговорный колорит придают речи автора суффиксы –ко («**слышь-ко**», «**поди-ко**», «**малахитом-то**»), –де («**подсобишь-де**»), –таки (отлежался-**таки**), которыми нередко сопровождаются даже имена собственные («**Прокопич-то**», «**Данилушке-то**»), и это совершенно не случайно: прототипом героя бажовских сказов, «сказителем», стал Василий Алексеевич Хмелинин, прозванный «дедом Слышко», «Протчей» за постоянно повторяющиеся в его речи присловия «слышь-ко» и «протча».

Одним из центральных образов сказов П. Бажова является Хозяйка Медной горы – постоянный персонаж легенд уральских горняков. В фольклоре она предстает как прекрасная девушка в платье из «шелкового малахита» или как ящерица с короной на голове. «Медная гора» была неофициальным названием Гумёшевского медного рудника; с этой топографической реалией непосредственно связаны все события анализируемых сказов. Хозяйку Медной горы можно рассматривать и как слово-реалию, и как метафору. В народной космогонии разных регионов мира *гора* (а также *холм*, *курган* и т. п.) – это локус, соединяющий небо, землю и потусторонний мир. С горой в русской мифологии связаны двойственные представления, с одной стороны, как о чистом, с другой – как о демоническом месте [Левкиевская, 1995, с. 520].

Гора часто понимается и как образ мира, и как модель Вселенной. Если божественные персонажи связаны с вершиной горы, то отрицательные персонажи (злые духи, змеи и т. п.)

обычно связаны с низом горы, уходящим в подземное царство. Эти существа иногда враждебны человеку, заманивают и убивают его, устраивают землетрясения, изрыгают огненную лаву [Топоров, 1987, с. 311]. Активное промышленное освоение Урала, начавшееся при Петре I, породило особую социально-культурную общность, которую называют сейчас «горно-заводской цивилизацией». Официальная христианская религия уживается здесь с отголосками язычества, представлениями о «темных» или «нечистых силах», хранителях недр. В фольклоре горнозаводской цивилизации эта нечистая сила (в отличие от мировой традиции с их гномами, цвергами и горными духами) обрела женский облик [Tsyhan, 2018, S. 5].

Основной духовной ценностью в сказах П. Бажова является мастерство, традиционное для уральцев уважительное отношение к ремеслу, к труду как своего рода искусству и творческому процессу. В исследуемых сказах мастер Данила отправился на обучение в недра Медной горы, к самой её Хозяйке. Интересно, что гора как символ *вершины* мастерства в данном случае принимает учеников в своей *глубине*, вдали от посторонних глаз. Образ мастера, профессионала своего дела, у П. Бажова почти всегда связан с некоей «тайной» силой: высокого уровня мастерства человек добывается своим собственным упорством, но достижение идеала (например, создание невиданного ранее и как будто живого «Каменного цветка») возможно только с помощью представителей «иного мира». Дано это далеко не каждому и требует определённых жертв. Мотив искушения является поэтому одним из важных в сказах П. Бажова: *«Подожди», – говорит Хозяйка и спрашивает – Ну, Данило-мастер, выбирай – как быть? С ней пойдёшь – всё моё забудешь, здесь останешься – её и людей забыть надо»* [Бажов, 1980, с. 77].

Итак, наряду с мистическим восприятием Горы, она характеризуется в сказах П. Бажова как объект целенаправленной трудовой деятельности человека, на её фоне раскрывается процесс становления мастера – супер-профессионала [Голованов, 2013, с. 131–132]. Первый этап – это начальный уровень обучения ремеслу, раскрываемый через взаимоотношения «учитель – ученик». Второй этап – это достижение ремесленного (обязательного для всех) уровня. Третий этап – выход за рамки традиционного, ремесленного уровня и достижение уровня искусства, предпосылкой которого является обладание определёнными нравственными качествами. Поэтому П. Бажов проводит своего героя через целый ряд испытаний, связанных с народными представлениями о добре и зле. Налицо совершенно уникальная многомерная локальная трактовка символа Горы, отличная от той, которая доминирует в мировой фольклористике: символ Горы – вертикаль для восхождения к вершинам мастерства, а также как некая глубина, дающая человеку возможность погружения и обретения особых профессиональных знаний, зачастую ставя перед выбором: единство с миром либо посвящение в недоступные другим тайны ремесла.

При этом в круг обычных реалий вовлекаются «так называемые *ментефакты* – знания, концепты, представления, то есть элементы «содержания» сознания, границы которых весьма расплывчаты и подвижны» [Фененко, 2007, с. 7]. В исследуемом материале эти ментефакты носят фольклорный и мифологический характер и приобретают вид сложных ассоциаций, обусловленных игрой православных и языческих верований.

Становление профессиональной компетенции мастера и описание трудовых будней в сказах П. Бажова хорошо прослеживаются при рассмотрении слов-реалий в рамках их предметной классификации [Влахов, Флорин, 1986, с. 59–64].

Географические реалии:

– названия объектов физической географии:

✓ Подошел Данилушко ко **крутику**, где камень брал, глядит, а на том месте выбоина большая, будто камень ломали [Бажов, 1980, с. 60].

✓ Глядит – у одной стены **камень-серовик**, вроде стула [Там же, с. 60].

– названия географических объектов, связанных с человеческой деятельностью:

✓ Пасли около **Ельничной** ... Самое тут волчье место, глухое ... [Там же, с. 43].

✓ **Змеиную горку** Данилушко хорошо знал. Тут же она была, недалеко от **Гумешек** [Там же, с. 58].

✓ Бегал он, бегал по лесу. Еле выбрался к **Северскому пруду** [Там же, с. 73].

– названия эндемиков (животных и растений):

✓ На **разрыв-траве** цветок – бегучий огонек. Поймай его – и все тебе затворы открыт [Там же, с. 46].

✓ Листки да цветки всякие домой притаскивать стал, а все больше из объеда: **черемицу** да **омег**, **дурман** да **багульник**, да **резуны** всякие [Там же, с. 54].

Этнографические реалии:

– пища, напитки:

✓ Для первого разу сходи за калиной. Ее иньями прихватило, – в самый раз она теперь на **пирог**и [Там же, с. 48].

✓ Садитесь-ка лучше за стол. Испеклась у меня **чирла-то** [Там же, с. 78].

– одежда (обувь, головные уборы):

✓ Шибко за те песенки стали женичины привечать Данилушку. Кто **пониточек** починит, кто холста на **онучи** отрежет, **рубашонку** новую сошьет [Там же, с. 43].

✓ Подсунул подушку Данилушке под голову, **тулупом** накрыл [Там же, с. 48].

✓ Шубу ему Прокопич справил, шапку теплую, **рукавицы**, **пимы** на заказ скатали [Там же, с. 49].

✓ Данилушко **запончик** надел, подошел к станку и давай рассказывать да показывать [Там же, с. 50].

– жильё, мебель, посуда, утварь:

✓ Затворила **избушку** и пошла пешочком [Там же, с. 70].

✓ Пошел потихоньку в **чулан**, притащил оттуда подушку да большой овчинный тулуп [Там же, с. 48].

✓ Говорил ей, чтоб тебе пару яичек испекла да молока в **туесочек** плеснула [Там же, с. 49].

✓ Катя ширкает пилой-то и не слышит, что у ней в **сенках** люди [Там же, с. 68].

– транспорт:

✓ Вперед на санях сидит, лошадьё правит, а назад за **возом** пешком идёт [Там же, с. 49].

– другие:

✓ Горка хоть небольшая, а крутенькая. С одной стороны и вовсе как срезано. **Глядельце** тут первосортное [Там же, с. 58].

✓ Покупатели слышали этот разговор, потянулись тоже поглядеть, только хозяин сразу все бляшки прикрыл. Нашел **заделье** [Там же, с. 72].

- ✓ *Глядят – и Катя в избе. У печки **толкошится**, а сама веселехонька* [Там же, с. 78].
- люди труда:
- ✓ *Поставил его приказчик в **подпаски*** [Там же, с. 42].
- ✓ *Данилушко у Вихорихи, может, и подольше бы пожил, да приказчиковы **вестовицики** углядели, что парнишко мало-мало ходить стал, и сейчас к приказчику* [Там же, с. 46].
- орудия труда:
- ✓ *Потом взял **балодку** да как ахнет по дурман-цветку, – только схрупало* [Там же, с. 62].
- организация труда (включая хозяйство):
- ✓ *Работает хорошо, только по молодости еще тихо. Прикажете на уроках его оставить али, как и Прокопъича, **на оброк отпустить**?* [Там же, с. 51].
- ✓ *И повадился он на медный рудник – на Гумеишки-то. Когда в шахту спустится, по **забоям** обойдет, когда наверху камни перебирает* [Там же, с. 58].
- музыка и танцы:
- ✓ *Дома у себя **гулянку** маленькую придумали сделать. Катя – невеста-то – с родителями пришла ...* [Там же, с. 56].
- ✓ *Завели девки эту **песню провожальную*** [Там же, с. 63].
- музыкальные инструменты:
- ✓ *Одно Данилушке далось. На **рожке** он играть научился – куда старику!* [Там же, с. 43].
- фольклор:
- ✓ *Данилушко поднял голову, а напротив, у другой-то стены, сидит **Медной горы Хозяйка*** [60].
- ✓ *Давно умер человек, а она его ждет! Гляди, еще **блазнить** станет* [там же, с. 67].
- ✓ *Испугались, конечно. **Чураются, заклатья** разные говорят* [Там же, с. 78].
- обычаи, ритуалы:
- ✓ *Парни таких редко **сватают**, вдовцы большие* [Там же, с. 65].
- ✓ *Расправа тогда, известно, какая была. За всякую вину **спину кажи**. ... **Растянули** сперва старика* [Там же, с. 44].
- ✓ *Ты, милый сын, **по этой половице не ходи**! А то попадешь к Хозяйке в горные мастера...* [Там же, с. 57].
- праздники, игры:
- ✓ *А то еще каменный цветок есть. На **Змеиный праздник** полную силу имеет* [Там же, с. 46].
- культы: служители и последователи:
- ✓ ***Блаженный** какой-то! Тихоход! Из такого хорошего слуги не выйдет* [Там же, с. 42].
- календарные понятия:
- ✓ *Папору вот слышал? Она будто цветет на **Иванов день*** [Там же, с. 46].
- клички:
- ✓ *Кличут Данилкой **Недокормышем**, а как отчество и **прозвание** отцовское – про то не знаю* [Там же, с. 47].
- ✓ *Ну, **Данило-мастер**, выбирай – к а к быть?* [Там же, с. 77].
- ✓ ***Бабушка Вихориха** его на ноги поставила* [Там же, с. 44].
- единицы мер:

✓ *Бегал он, бегал по лесу. Еле выбрался к Северскому пруду, – **версты** поди за две от Гумешек* [Там же, с. 73].

✓ *Камешок небольшой, вроде плитки. Толщиной пальца в три, шириной в ладонь, а длинной не больше двух **четвертей*** [Там же, с. 68].

– денежные единицы:

✓ *Пустьшно, конечно, дело, **копеечно**, а все разоставок при случае* [Там же, с. 66].

Общественно–политические реалии:

– носители власти:

✓ *Делай не делай, а срок отбывай – сиди у **приказчика** с утра до ночи* [Там же, с. 52].

✓ *А на чертеже **барин** подписал: «Пусть хоть пять лет просидит, а чтобы такая в точности сделана была»* [Там же, с. 52].

– социальные явления и движения:

✓ *Вот они и пошли. Жених с невестой попереду, а подружки невестины с **холостяжником** ... поотстали маленько* [Там же, с. 63].

✓ *Года два либо три прошло, как Данило потерялся, – она и вовсе из **невестинской поры** вышла. За двадцать-то годов, по-нашему, по-заводскому, **перестарок** считается* [Там же, с. 65].

– сословия и касты (и их члены):

✓ *Его и взяли сперва в **казачки** при господском доме ...* [Там же, с. 42].

✓ *Прокопыч, видишь, имел достаток. Хоть **крепостной** был, а по оброку ходил, зарабатывал маленько* [Там же, с. 49].

Проведённый анализ показал, что наиболее полно местный колорит раскрывается с помощью этнографических слов-реалий, составляющих 73 % от общего числа всех слов-реалий в рассмотренных сказах, что обусловлено самим характером сказового повествования, рисующим повседневную, а также производственную (ремесленную) культуру горнозаводского региона.

Максимальная плотность употребления слов-реалий достигается в ситуациях, связанных с описанием жизненного уклада героев и особенностями ремесла резчика по камню. Каким образом ведут себя слова-реалии при переводе? Традиционно отмечают две основные трудности передачи слов-реалий: отсутствие переводческого соответствия в языке перевода из-за отсутствия у носителей этого языка обозначаемого словом-реалией объекта (референта) и необходимость, наряду с предметным значением передать и национальную и историческую окраску слова-реалии [Влахов, Флорин, 1986, с. 80]. Поэтому перевод слов-реалий требует глубоких лингвострановедческих знаний и творческого подхода со стороны переводчика.

Как известно, первые попытки перевода фольклорных произведений сводились к как можно более полной передаче смысла исходного текста, что иногда приводило к появлению перевода-пересказа, затем последовали попытки точной фиксации языковых особенностей оригинала [Голубева-Монаткина, 2016, с. 73]. Научные основы перевода фольклора были выработаны в 1970-х гг. в связи с академическим изданием русских переводов фольклорных произведений народов СССР и сводились к передаче специфической национальной эстетики переводимого текста как художественного целого [Голубева-Монаткина, 2016, с. 75]. При этом со временем пришли к осознанию того, что перевод фольклорных произведений заве-

домо связан с определенными потерями при передаче некоторых особенностей стиля и языковых форм [Лиморенко, 2007].

В процессе переводческого сопоставления слова-реалии принято относить к разряду безэквивалентной лексики. Ева Мэннинг в предисловии к изданию сборника «Малахитовая шкатулка» на английском языке с сожалением писала о неизбежной потере яркого местного колорита вопреки всем её стараниям схватить и передать дух оригинала. Отмечая тот факт, что сказы написаны «динамичным и ритмичным» языком, что роднит их с балладами Шотландских гор или с резким диалектом Йоркшира, Ева Мэннинг самокритично оценила свои переводы как бледную копию оригинала [Bazhov, 1950, p. 8]. Тем не менее, сказы П. Бажова уже переведены более чем на 100 языков мира, и интерес к ним в переводе не ослабевает.

Из общего ряда работ, посвящённых творчеству П. Бажова, мы можем выделить статьи Е.И. Головановой «Профессиональная языковая личность как смысловая доминанта в сказах П.П. Бажова», а также Е.А. Аристовой и О.В. Протопоповой «Сказы П. Бажова в аспекте стилистического предпереводческого анализа». Подход Е.И. Головановой к анализу творчества уральского писателя интересен применением понятия языковой личности к трактовке профессиональной деятельности мастера-камнереза [Голованова, 2007]. В статье Е.А. Аристовой и О.В. Протопоповой привлекает внимание тщательно проведённый общий стилистический анализ сказов П. Бажова с акцентом на уральской диалектной лексике [Аристова, Протопопова, 2017].

Для целей нашего исследования полезной оказалась концепция Вернера Коллера (Werner Koller), одного из ведущих теоретиков перевода Германии, последовательно рассматривающего перевод как коммуникативную задачу (*kommunikative Herausforderung*), которая предполагает не только контакт двух языков (*Sprachkontakt*), но и как контакт двух культур (*Kulturkontakt*) [Koller, 2004, S. 59]. Под эту дихотомию можно подвести всю историю перевода, поскольку перевод в более широком смысле – это всегда культурная работа, а в более узком смысле — языковая. Такой подход к интерпретации нашего материала является оправданным вдвойне, так (как при всех различиях в понимании сущности слова-реалии) все переводоведы единодушны в том, что слово-реалия одновременно представляет собой явление и языкового и культурного плана.

Исходя из диалектической сущности перевода, В. Коллер всякий раз выделяет две стратегии перевода («*Übersetzungsmethoden*»), одна из которых направлена на сохранение культурных (или, соответственно, языковых особенностей оригинала), а вторая – на их модификацию. С точки зрения культурного контакта выделяется так называемый «адаптирующий перевод» («*die adaptierende Übersetzung*») и «трансферирующий перевод», «собственно перевод», «передающий перевод» («*die transferierende Übersetzung*»). Аналогичные рассуждения относятся и к переводу как к языковому контакту: здесь выделяются, соответственно, «приспосабливающийся», «уподобляющий перевод» («*die sich einpassende Übersetzung*», «*verdeutschende Übersetzung*») и «отчуждающий перевод» («*die verfremdende Übersetzung*»).

Обратимся к анализу примеров культурного контакта при переводе в рамках стратегии «адаптирующего перевода», сохраняющего черты культуры языка перевода:

«**Блаженный какой-то! Тихоход! Из такого хорошего слуги не выйдет**» [Там же, с. 74]. – «**Head in the clouds. Moves like a snail. Never make a good lackey of him**» [Bazhov, 1956, p. 48].

Здесь «адаптирующий перевод» заменяет описания элементов культуры, специфичных для исходного языка, описаниями элементов культуры, характерных для языка перевода. В переводе Е. Мэннинг русское *блаженный* передано через понятное и привычное англоязычному читателю *Head in the clouds* – дословно «голова в облаках» (человек не от мира сего).

В некоторых случаях перевод одного и того же слова-реалии подается в разных контекстах по-разному, например, классическое русское *избушка* в одном случае соотносится с английским *cottage* — *небольшой жилой дом, сельский дом, коттедж* [Онлайн-словарь ABBYY Lingvo]: «*Тот мастер, который за Катей подглядывал, домой к этому времени выбежал. Поглядел — **избушка** у Кати занерта*» [Бажов, 1989, с. 74]. – «*That man who'd tried to follow her had got back again, and seen Katya's **cottage** was still shut up*» [Bazhov, 1956, p. 77].

В другом случае слово-реалия *избушка* передано менее престижным *hut* – *хижина, лачуга* [Онлайн-словарь ABBYY Lingvo]: «*Затворила **избушку** и пошла пешочком*» [Бажов, 1989, с. 70]. – «*She fastened up the **hut** and set off on foot*» [Bazhov, 1956, p. 74].

В основе адаптирующего перевода часто лежит принцип родо-видовой замены, который позволяет (приблизительно) передать содержание слова-реалии языковым соответствием с более широким (реже – более узким значением). Заменяя видовое понятие родовым, более частное – более общим, переводчик прибегает к приему генерализации: «*Шубу ему Прокопъич справил, шапку теплую, **рукавицы, нумы** на заказ скатали. Прокопъич, видишь, имел достаток*» [Бажов, 1989, с. 49]. – «*Prokopich got him a **warm coat and cap, gloves and felt boots**. The old man wasn't so badly off, you see*» [Bazhov, 1956, p. 53].

Стратегию «адаптирующего перевода» в случае культурного контакта при переводе демонстрируют также функциональные аналоги, представляющие собой «элемент конечного высказывания, вызывающего сходную реакцию» у читателя на языке перевода [Швейцер, 1988, с. 91]. Эта стратегия перевода позволяет заменить одно явление культурного плана, неизвестное читателю перевода, другим, более привычным: «*Хлеба возьми полишку, естся в лесу-то, да еще к Митрофановне зайди. Говорил ей, чтоб тебе пару яичек испекла да молока в **туесочек** плеснула*» [Бажов, 1989, с. 49], где *туесочек* (*туес, туесок*) – «*цилиндрический берестяной короб, коробок с плотно прилегающей крышкой*» [Ожегов, 2011, с. 652].

«*Take a crust o' bread with ye – something to bite on in the woods. And go to Mitrofanovna, tell her to fry a couple of eggs and give ye a **pitcher** of milk*» [Bazhov, 1956, p. 53], где *pitcher* – «*кувшин, графин, бадья*» [Онлайн-словарь ABBYY Lingvo].

К адаптирующему переводу мы относим также случаи перифрастического описания (объяснения, толкования): «*Прокопъич, видишь, имел достаток. Хоть крепостной был, **а по оброку** ходил, зарабатывал маленько*» [Бажов, 1989, с. 49]. – «*The old man wasn't so badly off, you see. He was a serf, but he **paid quit-rent** and managed to earn a bit for himself*» [Bazhov, 1956, p. 54].

«Адаптирующий» перевод достаточно точно передает предметное содержание слова-реалии, но местный и национальный колорит при этом почти всегда теряется.

Обратимся к анализу примеров культурного контакта при переводе в рамках стратегии «трансформирующего перевода» («собственно перевода»).

Задача «трансформирующего перевода» состоит в попытке передать элементы языка оригинала, несущие специфическую культурную нагрузку, как таковые, что существенно модифицирует культурный контекст в тексте перевода и может вызвать определённые трудности

с пониманием у получателя перевода. При «трансферирующем переводе» передача элементов чужой культуры осуществляется, как правило, с использованием новых языковых средств языка перевода: «Данилушко поднял голову, а напротив, у другой-то стены, сидит Медной горы Хозяйка» [Бажов, 1989, с. 60]. — «He lifted up his head and there just opposite, sitting by the other wall, he saw the *Mistress of the Copper Mountain*» [Bazhov, 1956, p. 64].

В сказах П. Бажова этот способ перевода является основным для имён собственных и географических названий. К нему относятся такие приемы передачи слов-реалий, как транскрипция и транслитерация — воссоздание в языке перевода звукового или графического облика иноязычного слова-реалии с помощью графических средств языка перевода с максимальным приближением к оригинальной фонетической форме: «Данилушко, видно, заигрался, а старик задремал по малости. Сколько-то коровенок у них и отбилось. ... Пасли около Ельничной ... Одну только коровенку и нашли» [Бажов, 1989, с. 43]. — «Danilushko got lost in his tunes one day when the old man had dozed off a bit, and some of the cows strayed away. ... It was right by *Yelnichnaya*... They found one cow and that was all» [Bazhov, 1956, p. 49].

«Трансферирующий перевод» не всегда даёт читателю ясное представление о замысле автора при использовании того или иного слова-реалии, характерных для данной местности имён, кличек и т. п. В таком случае переводчик вынужден прибегать к пояснениям и дополнительным комментариям, создавая тем самым предпосылки для обеспечения адекватного восприятия. Например, прозвище главного героя *Недокормыш* передается транслитерацией, но для уточнения приводится подстрочное примечание переводчика (*Tr.*): *famished* — то есть голодный, изголодавшийся, умирающий от голода: «Вот так-то и дошло дело до Данилки Недокормыша» [Бажов, 1989, с. 42]. — «Then it came to Danilo *Nedokormysh's** turn». **Nedokormysh* — *famished*. — *Tr.* [Bazhov, 1956, p. 47].

Говорящее имя собственное как объект перевода всегда представляет определённую трудность в силу того, что имеет окказиональный характер [Литвинова, Пинягин, 2018].

Таковы наши наблюдения, сделанные на материале английского перевода сказов П. Бажова под углом зрения культурного контакта. Обратимся теперь к анализу собственно языкового контакта. В идеале можно выделить две коммуникативные стратегии перевода в преодолении расхождений, возникающих между языком оригинала и языком перевода: «приспосабливающийся перевод» и «отчуждающий перевод».

«Приспосабливающийся» (уподобляющий) перевод («*die sich einpassende Übersetzung*») осуществляется в рамках языковых норм, которые существуют на момент перевода в переводящем языке. Впервые понятие «уподобляющего перевода», то есть свободного от давления оригинала («*rem tene, verba sequentur*»), в другом историческом контексте и с другими целями было введено в активный обиход Мартином Лютером в связи с его переводом Библии на народный немецкий язык [Stolze, 2005, S. 19–21]. Поэтому относительно немецкого языка эту стратегию называют «онемечиванием» (*verdeutschende Übersetzung*).

Например, устаревшее русское название глазуньи *чирла* передается в английском переводе обычным, локально не маркированным словом *eggs*: «Садитесь-ко лучше за стол. Испеклась у меня *чирла-то*» [Бажов, 1989, с. 78]. — «Come to table, my *eggs* are just fried» [Bazhov, 1956, p. 82].

К категории «приспосабливающегося» перевода можно отнести приемы опущения, а также логического развития. Например, просторечное *толкошится* (у печки) опущено, но за этим сле-

дует разъяснение, чем именно занимается героиня (разжигает печь): «*Глядят — и Катя в избе. У печки **толкуются**, а сама веселехонька*» [Бажов, 1989, с. 78]. — «*And there was Katya in the cottage, she was **heating up the stove**, as gay and happy as could be*» [Bazhov, 1956, p. 81].

«Отчуждающий перевод» («*die verfremdende Übersetzung*») пытается воспроизвести и даже навязать переводящему языку непривычные (чуждые) для него языковые формы оригинала, вследствие чего возникает так называемый «язык (подъязык) перевода», который существенно отличается своей искусственностью от языка оригинального текста. В то время как «приспосабливающиеся» переводы («*die sich einpassende Übersetzung*») легко вписываются в совокупность оригинальных текстов и укрепляют существующие в языке перевода нормы, «отчуждающие» переводы, напротив, могут расширять и обновлять лингвистические нормы принимающей языковой культуры.

Под «отчуждающий перевод» подводимы приемы калькирования (последовательной замены компонентов исходной языковой единицы их словарными соответствиями в переводящем языке), а также полукальки — своего рода частичные заимствования, совмещающие признаки транслитерации (транскрипции) и калькирования:

«*Вот так-то и дошло дело до Данилки Недокормыша. ... Его и взяли табакерку, платок подать, сбегать куда и протча сперва в казачки **при господском доме***» [Бажов, 1989, с. 42]. — «*Then it came to Danilo Nedokormysh's turn. First he was made a page **at the Big House**, to pick up handkerchiefs and snuff-boxes and the like, and run errands*» [Bazhov, 1956, p. 47].

Таким образом, хотя разделение культурного и языкового аспектов перевода слов-реалий в какой-то степени условно, тем не менее, оно дает возможность описания двух основных стратегий перевода, опирающихся, с одной стороны, на сохранение культурных и языковых особенностей оригинала, а с другой — на их модификацию в тексте перевода. При наложении стратегии культурного и языкового плана коррелируют. Так, «адаптирующий перевод», выделяемый в рамках культурного контакта при переводе и направленный на использование элементов культуры языка перевода, с точки зрения взаимодействия языков при переводе оказывается «приспосабливающимся» (уподобляющим). Иначе говоря, применение стратегии перевода, опирающейся на культурные особенности принимающей культуры, неизбежно ведет к использованию языковых средств, существующих на момент перевода в переводящем языке, и наоборот.

Суммарно на «адаптирующий» и «приспосабливающийся» перевод в исследуемом материале приходится более половины всех случаев перевода слов-реалий. Аналогичные наблюдения касаются и перевода профессионализмов и просторечной лексики, функционально поддерживающих использование слов-реалий. Из этого можно сделать вывод, что местный колорит оригинала при переводе во многом оказался «стертым». Сохранить яркий региональный колорит во многом помогает авторское приложение к сборнику «Малахитовая шкапулка» под названием «Объяснение отдельных слов, понятий и выражений, встречающихся в сказах» (примерно 400 единиц), в которое, наряду с собственно словами-реалиями, включены также просторечные выражения и профессионализмы. Воссоздавая горнозаводскую цивилизацию в ее естественной языковой среде, писатель осознавал, что местная лексика малопонятна для носителей литературного русского языка и для жителей других регионов страны. Авторский комментарий по поводу яркого и самобытного уральского лексикона помогает адекватному восприятию сказов при переводе и служит бесценным источником лингвистрановедческой и социокультурной информации для переводчика.

Заключение

Положенная в основу переводческого анализа концепция перевода В. Коллера о переводческой деятельности как работе на стыке культуры и языка позволила сделать вывод о взаимодействии при переводе слов-реалий двух доминирующих стратегий, на основании которых можно судить о способах воспроизведения всей системы слов-реалий при переводе, во многом предопределяющей адекватную передачу местного колорита сказов П. Бажова. Активная опора на культурные и языковые элементы языка перевода приводит к тому, что местный колорит сказов при переводе во многом «стирается»; жертвовать при этом переводчику приходится, в первую очередь, этнографическими словами-реалиями. Текст перевода в любом случае является «креолизированным» текстом, испытывающим в той или иной степени влияние другого языка и другой культуры. В рамках двух обозначенных стратегий перевода, направленных на сохранение или модификацию культурных и языковых особенностей сказов, всякий раз реализуются те или иные способы (приемы перевода), часто ведущие к замене слов-реалий на «не-реалии», что, вместе взятое, ведёт к существенному стиранию национального и местного колорита при переводе.

Список литературы

1. Аристова Е.А., Протопопова О.В. Сказы П. Бажова в аспекте стилистического предпереводческого анализа // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2017. Т. 9, вып. 4. С. 5–15.
2. Влахов С., Флорин С. Непере译имое в переводе. Москва: Высшая школа, 1986. 416 с.
3. Голованова Е.И. Профессиональная языковая личность как смысловая доминанта в сказах П.П. Бажова // Бажовская энциклопедия. Екатеринбург: Издательский дом «Сократ», 2007. С. 328–333.
4. Голованов И.А. Проблема становления мастера в рассказах А. Платонова и сказах П. Бажова // Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 37 (328). Филология. Искусствоведение. Вып. 86. С. 129–132.
5. Голубева-Монаткина Н.И. Об особенностях перевода фольклорных текстов // Языки. Культуры. Перевод: Материалы IV Междунар. науч.-практического форума «Языки. Культуры. Перевод», 03–10 июля 2016 г. Москва: Форум. С. 71–79.
6. Левкиевская Е.Е. Гора // Славянские древности: Этнолингвистический словарь: В 5 т. / Отв. ред. Н.И. Толстой. Том 1. Москва: Междунар. отношения, 1995. С. 520–521.
7. Лиморенко Ю.В. Проблемы перевода фольклорных текстов: на материале фольклора эвенков: Дис. ... к. филол. н. Новосибирск, 2007. 205 с.
8. Литвинова М.Н., Пинягин Ю.Н. Говорящее имя собственное как объект перевода // Евразийский гуманитарный журнал. 2018, № 4. С. 76–79.
9. Литературный энциклопедический словарь / Под ред. В.М. Кожевникова, П.А. Николаева. Москва: Советская энциклопедия, 1987. 752 с.
10. Томахин Г.Д. Реалии – американизмы. Москва: Высшая школа, 1988. 239 с.
11. Топоров В.Н. Гора // Мифы народов мира: Энциклопедия. В 2 т. / Гл. ред. С.А. Токарев. Т. 1. Москва: Советская энциклопедия, 1987. С. 311–314.
12. Швейцер А.Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты. Москва: Наука, 1988. 215 с.
13. Фененко Н.А. Лингвистический статус термина *реалия* // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2007, № 2, Ч. 1. С. 5–9.

14. Koller W. Einführung in die Übersetzungswissenschaft. 7. aktualisierte Aufl. Heidelberg; Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag GmbH & Co, 2004. 343 S.
15. Stolze R. Übersetzungstheorien. 4. überarbeitete Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2005. 259 S.
16. Tsyhan V. Folklorní obrazy ve skazech P. P. Bažova [online]. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2018. https://theses.cz/id/iexbh9/Bakalsk_pree.pdf (дата обращения: 06.03.2019).

Источники материала

17. Бажов П.П. Малахитовая шкатулка. Москва: Художественная литература, 1980. 334 с.
18. Bazhov P. Malachite Casket. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1956. 258 p.

Словари

19. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. Москва: Мир и Образование; Оникс, 2011. 736 с.
20. Онлайн-словарь ABBYY Lingvo (электронный ресурс) URL: <https://www.lingvolive.com/ru-ru>, (дата обращения: 01.08.2019).

Lapina L.G.

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

REALIA WORDS IN THE FAIRYTALES OF P. BAZHOV: LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT OF TRANSLATION

The article concerns reproducing the system of realia words as transmitters of the local Ural color in translation of the fairytales by P. Bajov's fairytales into English. The relevance of the study is determined by the splash of interest in the framework of translation theory to the unique literary artefacts such as the Ural narratives representing mining industrial civilization. The idea of localized unique national communities known as "The Europes of regions" establishes itself as an alternative to studying globalization processes that endanger local cultural identities. For the purposes of this study, the concept of Werner Koller was found instrumental, The German translation theorist who views translation not merely as the contact of two languages but also of two cultures. Using dialectic nature of translation as a foundation, Koller identifies two main translation strategies («Übersetzungsmethoden»), one of which is aimed at the conservation of cultural (or, respectively, language peculiarities of the original text), and the other — at their modification. The analysis of P. Bajov's narratives has shown that culture- and language-oriented strategies correlate: thus, the translation focused on cultural specificity of the accepting culture inevitably leads to the employment of language means already existing in the target language, and vice versa. The modifying translation strategy that is based on the cultural and language elements of the text of translation was recognized as the dominant one. In the framework of the outlined translation strategies quite frequent translation techniques inevitably lead to the substantial fading of national and local coloring of narratives: first of all, a translator is bound to sacrifice ethnographic realia words which number prevails among the realia words of the original text.

Key words: realia words, local color, tale, pre-translation analysis, comparative method of translation, language contact, cultural contact.

УДК 372.811.161.1

Абрамова Виктория Сергеевна

Кандидат филологических наук,
старший преподаватель кафедры английского языка
и межкультурной коммуникации,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет
614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15.
Тел.: +7 (342)396247
Email: abramovavictoria@yandex.ru

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАССКАЗОВ А.П. ЧЕХОВА В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

В статье представлена лингвокультурологическая интерпретация художественного текста, цель которой – выявить представления о фактах культуры через постижение его смысловой структуры и анализ ключевых слов. Автор показывает возможности лингвокультурологического анализа рассказов А.П. Чехова и предлагает задания для работы с художественными текстами писателя на занятиях по русскому языку как иностранному. Подчеркивается, что творчество писателя – кладезь национальной культуры и богатый источник языковой информации для иностранного читателя. По мнению автора, любой художественный текст может передавать культурные смыслы средствами языка и нести в себе определенный лингвокультурологический потенциал, который различается от текста к тексту. На материале рассказа «Радость» автор представляет систему поэтапной работы по использованию текстов писателя для формирования лингвокультурологической компетенции учащихся, заключающейся в накоплении знаний о различных объектах, явлениях, ситуациях, событиях русской культуры и т. д. через язык художественной словесности. Автор последовательно демонстрирует, как с каждым новым заданием иноязычные читатели погружаются в содержание текста, обнаруживают многообразие его смыслов, овладевают лексикой носителя языка, выделяют особенности русской культуры, приходят к пониманию связи языка и национальной культуры. Научная новизна исследования заключается в разработке и апробировании алгоритма интерпретации художественного текста в иностранной аудитории как в России, так и за рубежом. Данный подход может служить средством организации познавательной и речемыслительной деятельности иностранных учащихся и в то же время выступать в качестве «инструмента постижения» смысла художественного текста, помочь выявить содержащуюся в нем информацию о культуре. Автор статьи подчеркива-

ет, что отмеченные им методические принципы могут быть применимы к обучению другому иностранному языку на материале художественной словесности.

Ключевые слова: проза А.П. Чехова, методика преподавания русского языка как иностранного, лингвокультурология, лингвокультурологическая компетенция.

Введение

Важность использования художественной литературы в обучении иностранным языкам не вызывает сомнений и обусловлена несколькими причинами. Во-первых, аутентичный художественный текст предоставляет возможность овладеть всеми уровнями языка, а именно: лексикой, словообразованием, грамматикой и стилистикой. Во-вторых, литература помогает познать общество и культуру той страны, язык которой находится в центре внимания иноязычного читателя. Наконец, художественный текст, создавая образ национального бытия, представляет иное мышление и поведение, а также воспитывает терпимость к другой культуре. Нам представляется, что именно «*лингвокультурологический подход* – это один из наиболее эффективных подходов, нацеленных на формирование и совершенствование навыков и умений осуществления межкультурного общения путем изучения иностранного языка как феномена культуры» [Ромеро Интриаго, 2010, с. 52]. В лингвокультурологическом подходе «акцент делается на отражение в языке достаточно репрезентативного “куска” национальной культуры в связи с комментируемыми культурными единицами анализируемых текстов» [Дигина, 2009, с. 102]. Любой художественный текст может передавать культурные смыслы средствами языка и нести в себе определённый лингвокультурологический потенциал, который может различаться от текста к тексту.

Художественные тексты русского писателя А.П. Чехова обладают, на наш взгляд, огромным лингвокультурологическим потенциалом. Актуальность обращения к рассказам и повестям данного автора на занятиях по русскому языку как иностранному обусловлена следующими причинами.

Во-первых, «за рубежом Чехова нередко рассматривают в качестве “самого русского” писателя, наиболее полно воплотившего в своём творчестве русское бытие <...> В художественных произведениях он рисует бытовую обстановку дома и усадьбы конца XIX века, творчески осмысляет национальные традиции и обычаи, описывает красоту русской природы <...> В прозе писателя присутствует огромный охват российской действительности: среди персонажей мы встречаем представителей всех классов, слоёв, социальных групп, людей с разным образованием и социальным статусом; описывается их внешность, речь, поведение» [Абрамова, 2016, с. 6, 78]. Язык произведений Чехова – эталон русского литературного языка. При этом на страницах его рассказов, повестей и пьес мы встречаем большое количество разговорных и просторечных выражений, идиом, которые отражают речевое поведение русского человека. Более того, Чехов по максимуму использует стилистические, эмоционально-экспрессивные и коннотативные оттенки слов.

Во-вторых, «писатель воспринимается представителями другой культуры как истинный художник, который сумел соединить национальное и общечеловеческое <...> Иностранные читатели нередко признают Чехова “своим”, считая его творчество близким своей ментальности и указывая на поэтические особенности художественного мира писателя, которые характеризуют принципы сознания человека любой культуры <...> Так, англичан привлекает

стиль Чехова, свободный от всего резкого, аффектированного, его поэтика, которая не позволяет ничему “неожиданно случаться”, свойственные его творчеству равновесие, мера и в то же время естественность, ненавязчивое, но постоянно присутствующее моральное начало» [Абрамова, 2016, с. 55, 56, 58].

Опыт преподавания русского языка на материале прозаических текстов Чехова слушателям курса русского языка как иностранного в Шерборнской школе для девочек (г. Шерборн, Великобритания), студентам Колгейтского университета (г. Гамильтон, штат Нью-Йорк, США), изучающим русский язык и культуру в качестве основной или второй специальности, а также иностранным стажёрам и иноязычным студентам-филологам ПГНИУ позволяет нам сделать вывод о том, курс РКИ с использованием художественных текстов требует качественно иного подхода к представлению литературного материала, отличного от методики преподавания литературы русским студентам, где главной является работа по раскрытию идейно-тематического и сюжетно-композиционного своеобразия предложенного для анализа произведения.

Таким образом, цель данной статьи – показать возможности лингвокультурологического анализа рассказов А.П. Чехова и предложить задания для работы с художественными текстами писателя на занятиях по РКИ. Подчеркнём, что отмеченные методические принципы также могут быть применимы к обучению другому иностранному языку на материале художественной словесности.

Основная часть

Рассмотрим лингвокультурологический потенциал художественных текстов Чехова на материале небольшого рассказа «Радость» (1883), сюжет которого прост. Главный герой Дмитрий Кулдаров в двенадцать часов ночи врывается в дом родителей и будит их криком: «...Я никак не ожидал! Нет, я никак не ожидал! Это... это даже невероятно!» [Чехов, 1975, с. 12]. Юноша делится радостью с удивленными мамой и папой, и выясняется, что он ликует по поводу напечатанной в газете заметки о нём, суть которой в том, что Дмитрий возвращался домой в нетрезвом состоянии, поскользнулся и упал под лошадь, а затем был осмотрен врачом. Поводом для бурных эмоций и волнения юноши оказался настоящий позор, о котором, вероятно, нужно было промолчать, но главный герой решил не только похвастаться родителям, братьям и сестре, но и соседям сообщить о своей «известности». Отметим, что работа с художественным текстом рассчитана на иноязычных студентов, владеющих русским языком на уровне не ниже среднего. Более того, представленная технология не предполагает каких-либо специальных филологических знаний, поскольку направлена прежде всего на понимание прочитанного и исследование культуры страны изучаемого языка. Опираясь на этапы постижения лингвокультурологического потенциала художественного текста, предложенные А.В. Костиным, Е.С. Антипиной, О.В. Сапожниковой [Костин, Антипина, Сапожникова, 2017, с. 82], мы разработали следующий алгоритм действий с рассказом писателя в иностранной аудитории.

Подготовительный этап – это этап психологической подготовки обучающихся к восприятию письменного текста, главная цель которого – побудить в читателе-иностранце интерес и замотивировать его прочесть предложенный материал. Так, можно кратко рассказать о биографии А.П. Чехова, показав студентам короткий фильм или продемонстрировав презент-

тацию (Power Point). При помощи вопросов целесообразно направить мысли учащихся в необходимое русло и помочь им ещё до чтения текста, исходя из их жизненного опыта, обозначить смыслы, раскрывающие предложенную тему: Что такое радость? Когда человек радуется? Какие ситуации могут вызвать положительные эмоции? Чему Вы радуетесь? Что Вы делаете, когда счастливы? Чему Вы огорчаетесь? Также обучающимся предлагаются предтекстовые задания для снятия лексических и грамматических трудностей, связанных с пониманием речи носителей языка. В нашей практике мы используем задания, представленные в сборниках текстов для чтения под редакцией Е.Н. Барышниковой, О.С. Завьяловой [Барышникова, Завьялова, 2013], Н.В. Рябиной [Рябина, 2001], Е.И. Паниной [Панина, 2004], предназначенные для иностранцев, а также на их основе предлагаем свои формы работы.

Например, в данном рассказе можно столкнуться с трудностями при интерпретации таких слов, как «гимназист», «фуражка», «кокарда», «купец», «гильдия», «извозчик», «коллежский регистратор», «портерная», «уезд» и других, несущих лингвокультурную информацию, без знания которой невозможно адекватное понимание текста. Учащимся необходимо объяснить их значения и дать комментарии для введения в культурный и социальный контексты русской жизни конца XIX в.

В тексте в большом количестве встречаются действительные и страдательные причастия, поэтому целесообразно вспомнить основные способы их образования в русском языке [Рябина, 2001, с. 31–32]. Также необходимо повторить использование односоставных предложений, играющих огромную роль в речи носителя русского языка, придающих описываемой ситуации живость и акцентирующих внимание на действии.

Следующий этап связан с *восприятием текста* и сопровождается его чтением и обменом впечатлениями, связанными с прочтением. Иностранные учащиеся читают текст вместе с преподавателем, формулируют его тему и описывают своё эмоциональное восприятие при первичном знакомстве с ним. В продвинутых группах можно предложить прочесть текст дома самостоятельно. Подчеркнём, что при работе над текстом преподавателю необходимо постоянно направлять деятельность иностранных учащихся конкретными вопросами и заданиями.

Например, студентов можно спросить о том, к какой мысли подводит автор своего читателя и о чём заставляет задуматься. Преподаватель интересуется у читателей, как можно охарактеризовать эмоциональный настрой данного рассказа и с помощью каких языковых средств он создаётся. Педагог обращает внимание иноязычных учащихся на комичность поведения героя и спрашивает, в чём он заключается и за счёт чего создётся. Студенты приходят к выводу о том, что комизм в рассказе «Радость» возникает вследствие противопоставления заурядного, недалёкого героя его безосновательным претензиям на известность во «всей России».

На *аналитическом этапе*, занимающем большую часть работы, происходит интерпретация художественного текста для выявления его смыслов и получения сведений о фактах культуры. Справедливы слова Н.В. Кулибиной, которая считает, что нужно отказаться «от анализа художественного текста как приёма его изучения с позиций лингвистики, литературоведения, стилистики художественной речи и т. п.», но следует взять «за образец естественную ситуацию общения человека с произведением литературы» и включить «в методическую систему субъекта обучения, то есть читателя, причём активнодействующего» [Кулибина, 2001, с. 51–52].

Комментирование содержания текста, как представляется, необходимо сопровождать беседой в форме вопросов и ответов, которые направлены, прежде всего, на работу с языковыми средствами выражения основных компонентов представленной в литературном материале ситуации: 1. Где и когда происходят события, описанные в «Радости»? Найдите в тексте слова и выражения, которые указывают на время и место действия. Объясните, почему автор выбрал именно это время действия для раскрытия своего идейного замысла. 2. Назовите социальные роли участников и взаимоотношения между ними. 3. Выскажите предположения о роде занятий родителей юноши на основе анализа лексики, использованной автором. 4. Что делают отец и мать молодого человека, когда их сын «влетает» в квартиру? 5. Опишите главного героя, охарактеризуйте его душевные качества. Какие выражения использует автор, говоря о нём? Каковы представления Мити Кулдарова о жизни? Можно ли его считать заурядным человеком? Почему? Можно ли его назвать недалёким (глупым) человеком? 6. Выпишите слова, которые описывают внешний облик родителей, братьев и сестёр Дмитрия, их жесты и движения. 7. Как родные Мити реагируют на заметку в газете? 8. Как сам молодой человек относится к публикации о себе? Почему? Как это его характеризует?

Рассматривая каждый фрагмент рассказа и отвечая на вопросы, иностранные читатели работают с ключевыми словами, которые помогают им толковать предложенный текст. «Цель лингвокультурологической интерпретации художественного текста – выявить представления о фактах русской культуры, вербально воплощенных в художественном тексте, через постижение его смысловой структуры и анализ ключевых слов» [Костин, Антипина, Сапожникова, 2017, с. 82]. Так, рассказ «Радость» можно поделить на несколько частей: приход Мити в дом родителей, сообщение новости, реакция родных молодого человека на заметку, чтение отцом газетного сообщения, комментарии юноши, уход молодого человека к соседям. Учащихся можно попросить перечислить предметы, которыми окружены герои (дом, обстановка, одежда) и особенности обращения с вещами.

Целесообразно изобразить следующие действия и прокомментировать, в каких ситуациях они будут использоваться: вскочить, побегать по комнатам, перекреститься, вытащить из кармана, ткнуть пальцем, кашлянуть, схватить газету, сложить ее и сунуть в карман, засмеяться, захохотать, побежать, помчаться. Педагог должен обратить внимание студентов на то, что каждая единица текста представляет собой ключевое слово, которое является маркером русской культуры и описывает образ жизни русского человека, например: квартира, гимназисты, гласность, образ (=икона), перекрестилась, крестьянина, портерной, сани, купцом, дворником, полицейский участок, фуражка и другие.

Разбирая каждый отрезок текста с ключевыми словами, преподаватель совместно с учащимися стремится объяснить поведение героев, их речь, особенности мировидения национальной культурой и образ мыслей русского человека. К этому обучающихся стимулируют следующие вопросы. Какие привычки, обычаи, традиции русских вы обнаружили в рассматриваемом тексте? Что делает перед сном сестра юноши? Почему мама Мити смотрит на икону («образ») и крестится, готовясь услышать «радостную» новость? Зачем Митя Кулдаров несколько раз восклицает «О, господи!» Почему молодой человек бежит с газетной заметкой к Макаровым, Иваницким, Наталии Ивановне, Анисиму Васильичу? Типично ли поведение героев для представителей русской культуры?

Учащимся также предлагается обратить внимание на значение фразеологических сочетаний (*Не в силах держаться на ногах. На тебе лица нет! Говорить толком! Описать до тонкостей! Живете, как дикие звери*), раскрыть их содержание и объяснить, какие особенности русского мировосприятия отражены в них.

Как следствие, с каждым новым заданием иноязычные читатели погружаются в содержание текста, обнаруживают многообразие его смыслов, овладевают лексикой изучаемого языка, выделяют особенности русской культуры, приходят к пониманию связи языка и национальной культуры.

На *этапе оценки* учащиеся высказывают своё мнение о ситуации, изображённой в художественном тексте, оценивают поведение героев, выражают своё отношение к ним. Отвечают на следующие вопросы. Как Вы относитесь к поведению Мити Кулдарова? Хорошо ли он поступил? Как бы Вы отреагировали на подобную новость на месте родителей главного героя? Универсальна ли представленная Чеховым ситуация? Могли ли описанные в тексте события произойти в Вашей стране? Сопоставьте речевое поведение героя, желающего прославиться любой ценой, в изучаемой культуре и в родной культуре.

На *этапе текстопорождающей деятельности* учащимся предлагаются задания обобщающего характера, чтобы они могли высказать собственное мнение о тексте, раскрывая его лингвокультурологический потенциал, а также упражнения, которые служат точкой отчета для общения на темы, затронутые в литературном материале.

Так, в качестве домашнего задания студентам можно предложить написать эссе на одну из перечисленных тем: «В чём комизм рассказа А.П. Чехова “Радость”?», «Быт русской семьи в конце XIX в.», «Люди, которые стали знаменитыми», «Как стать знаменитым?», «Влияние алкоголя на молодёжь». На данном этапе также возможно использование учебного или профессионального перевода. В нашей практической работе мы часто применяем этот этап для устного общения со студентами на темы, прямо или косвенно затронутые в рассматриваемом материале. Как общаются родители и дети в Вашей культуре? Как они друг к другу обращаются? Общаетесь ли Вы с соседями там, где живёте? Какие вредные привычки имеют молодые люди в Вашей стране? Что в наше время делают люди, чтобы стать известными? Каких знаменитых людей Вы знаете? Чем они прославились? Читаете ли Вы газеты? Почему? Какие у Вас любимые рубрики? Как оказывают первую помощь при различных травмах в Вашей стране? Довольны ли Вы системой здравоохранения там, где живёте? За какие проступки могут отправить в полицейский участок?

Отмеченные формы работы часто с восторгом воспринимаются иноязычными студентами, так как мотивируют общение на русском языке, способствуют закреплению новых слов и выражений, учат толерантно относиться к разным культурам, понимать и принимать иной образ действий, позволяют сформировать собственную точку зрения на различные актуальные проблемы и помогают проявить интеллектуально-творческую активность и индивидуальность.

Заключение

Таким образом, постижение национальной культуры в процессе изучения русского языка как иностранного через чтение художественного текста и работу с ним помогает решить разнообразные задачи.

Во-первых, расширить лексический запас учащихся, улучшить их грамматические и стилистические навыки.

Во-вторых, обогатить их речь различными речевыми клише, которые распространены в типичных ситуациях общения русского человека.

Наконец, сформировать у иноязычных читателей лингвокультурологическую компетенцию, заключающуюся в накоплении знаний о различных объектах, явлениях, ситуациях, событиях русской культуры и т. д. через язык художественной словесности. Как мы продемонстрировали выше, художественные тексты А.П. Чехова, будучи кладом национальной русской культуры и богатым источником языковой информации для иностранных учащихся, как нельзя лучше подходят для выполнения перечисленных задач.

Список литературы

1. Абрамова В.С. Экзистенциальное сознание и национальное бытие в прозе А.П. Чехова 1890–1900-х гг. Дисс. ... к. филол. н. Пермь, 2016. 189 с.
2. Барышникова Е.Н., Завьялова О.С. Читаем Чехова – говорим по-русски. Москва: Русский язык: Курсы. 2013. 136 с.
3. Дигина О.Л. Влияние лингвокультурологического подхода на формирование межкультурной коммуникации в обучении иностранному языку // *Lingua mobilis*. № 4 (18). 2009. С. 99–105.
4. Костин А.В., Антипина Е.С., Сапожникова О.В. Лингвокультурологическая интерпретация художественного текста в иностранной аудитории // *Мир русского слова*. № 2. 2017. С. 79–85.
5. Кулибина Н.Б. Зачем, что и как читать на уроке: Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. Санкт-Петербург: Златоуст, 2001. 264 с.
6. Панина Е.И. Русская литература в иностранной аудитории. Жизнь и творчество А.П. Чехова: тексты, лексические и страноведческие комментарии, система упражнений для стажеров-иностранцев. Москва: Изд-во «Московский государственный институт международных отношений», 2004. 54 с.
7. Ромеро Интриаго Д.И. Лингвокультурологический аспект в преподавании русского языка как иностранного // *Вестник Российского университета дружбы народов. Вопросы образования: языки и специальность*. 2010. № 4. С. 52–55.
8. Рябина Н.В. Читаем А.П. Чехова по-русски. Хабаровск: Изд-во «Хабаровский технический университет», 2001. 183 с.
9. Чехов А.П. Радость // Чехов А. П. Полное собрание сочинений и писем: В 30 т. Сочинения: В 18 т. Т. 2. Москва: Наука, 1975. С. 12–13.

Abramova V.S.

*PhD (Philology), Senior Lecturer, English Language
and Intercultural Communication Department,
Perm State University*

LINGUA-CULTURAL POTENTIAL OF A.P. CHEKHOV'S SHORT STORIES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

This paper presents lingua-cultural interpretation of literary text. The aim of lingua-cultural interpretation is to reveal ideas about culture facts through understanding of the text semantic structure and the analysis of its keywords. The author of the article shows potential of the lingua-

cultural analysis of A.P. Chekhov's short stories and offers tasks for work with the writer's literary texts in the course of teaching Russian as a foreign language. It is emphasized that Chekhov's short stories are both an invaluable cultural resource and a rich national source of language information for a foreign reader. According to the author, any literary text can convey cultural meaning through the means of the language and contain certain lingua-cultural potential which is different from one text to another. Applying a short story called "Joy" as a case study, the author of the article presents the system of stage-by-stage work using literary works of the writer to form lingua-cultural competence of students which is defined as accumulating knowledge of various objects, phenomena, situations, events of the Russian culture, etc. through the language of literature. . The author demonstrates step by step how each new task helps foreign-language readers to plunge into the content of the given text, find variety of its meanings, master the native speaker's vocabulary, mark out features of the Russian culture, and finally come to understanding of the relations hip between the language and national culture. The scientific novelty of the research lies in the development and approbation of the algorithm of interpretation of the literary text in a foreign language classroom both in Russia and abroad. This approach can serve as means of conducting cognitive as well as speech and mental activities of foreign students and at the same time act as «the tool of understanding» of the literary text, help identify cultural information which is contained in it. The author states that the study guidance mentioned can be applied to teaching any other foreign language using literary works.

Keywords: A.P. Chekhov's prose, teaching Russian as a foreign language, linguistic and cultural studies, lingua-cultural competence.



УДК 378.147:811.111

Вавилина Тамара Юрьевна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет
614099, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: +7 (342) 2396 477
E-mail: vavilinat@mail.ru

Привалова Екатерина Вячеславовна

Учитель английского языка средней
общеобразовательной школы № 42, г. Пермь
614016, г. Пермь, ул. Нестерова, д. 18.
Тел.: +7 (342) 2809649
E-mail: sofustick@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У УЧАЩИХСЯ
ОСНОВНОЙ ОБЩЕЙ ШКОЛЫ**

Глобальные социокультурные процессы, происходящие в современном мире, определяют новые подходы к разработке учебно-методических материалов по преподаванию иностранных языков, призванных поставить обучение на качественно новый уровень. Универсализация европейской образовательной системы сопровождается введением новых методических терминов и понятий; изменяется содержание известных понятий в новой образовательной парадигме. Одними из таких понятий являются понятия «медиация», «медиативная компетенция». Предметом исследования в настоящей статье служит проблематика медиации – языкового посредничества как вида речевой деятельности. Излагаются различные точки зрения на понятие «медиативная компетенция», её структуру и содержание; обосновывается необходимость и возможность формирования медиативной компетенции в 8–9 классах основной общей школы на основе обучения пересказу текста.

Ключевые слова: медиация, языковое посредничество, медиативная компетенция, интеракция, пересказ.

Введение

Глобальные социокультурные процессы, происходящие в современном мире, определяют новые подходы к разработке учебно-методических материалов по преподаванию иностранных языков, призванных поставить обучение на качественно новый уровень. Универсализация европейской образовательной системы сопровождается введением новых

методических терминов и понятий; изменяется содержание известных понятий в новой образовательной парадигме. Одними из таких понятий являются понятия «медиации», «медиативной компетенции», вводимые в монографии экспертов стран Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка» [Общеввропейские компетенции, 2003, с. 59].

В данной монографии, представляющей компетентностный подход, направленный на практическую ориентированность образования в области иностранных языков, «содержатся основные концепции, отражающие современные подходы к изучению любых неродных языков на различных этапах и ступенях образования и в различных условиях. В ней даётся целостное описание системы компетенций, которые должны стать необходимым результатом полноценного овладения иностранным языком, а также раскрываются уровни владения языком и необходимый инструментарий, позволяющий учащемуся самостоятельно определить свой уровень владения языком» [Заседателева, Мишланова, Филиппова, Вавилина, 2019, с. 10].

Основная часть

Этимологически термины *медиация* (mediation) и *медиатор* (mediator) восходят к латинскому языку и глаголу *mediare*, который означает ‘посредничать’. Можно выделить и ещё несколько слов латинского происхождения, выражающих идею посредничества: *internuncius*, *medium*, *intercessor*, *interpolator*, *conciliator*, *interlocutor* и *interpretor*. Такого рода лексемы являются наименованиями социальных субъектов и их действий, что может служить косвенным свидетельством: медиация как социальное явление зародилась много веков назад [Dendrinis, 2006, p. 11]. Следует отметить, что проблематика медиации в российской лингводидактике до сих пор не является предметом системных исследований, однако в англо- и немецкоязычных исследованиях европейских ученых она уже заявлена и изучается в социолингвистическом, психологическом и других аспектах, а также рассматривается с точки зрения профессионально ориентированной деятельности специалистов в поликультурной среде, включая переводческую деятельность.

В контексте лингводидактики термины *медиация*, *медиативная деятельность* обозначают деятельность языкового посредника, призванного помочь участникам коммуникации преодолеть в том числе и лингвоэтнический барьер, вызванный незнанием иностранного языка, культурными различиями, особенностями национальной психологии, недостаточной компетентностью одного из собеседников в обсуждаемых вопросах и другими причинами. *Медиация* – это посредничество, обеспечивающее коммуникативное взаимодействие двух и более коммуникантов, непосредственное общение между которыми невозможно в силу каких-либо обстоятельств [Общеввропейские компетенции, 2003, с. 256].

Отметим однако, что более привычным для отечественной лингвистики является не термин *медиация*, а термин *языковое посредничество* (Sprachmittlung), который впервые появляется в конце 1970-х гг. в статьях немецкого исследователя Отто Каде и в виде языковой кальки был заимствован отечественными переводоведами Л.К. Латышевым [Латышев, 1988, с. 8–9], В.Н. Комиссаровым [Комиссаров, 1990, с. 15]. По своей сути понятие *языковое посредничество* тождественно понятию медиации языковое

посредничество подразумевает любую деятельность по трансформации текста, когда «язык оригинала не понятен реципиенту». Что касается термина *медиация*, оно вводится в отечественную лингводидактику в целях терминологической унификации; термин *посредник* заменяется термином медиатор. «Медиатор – это человек-посредник для передачи информации» [Общеевропейские компетенции, 2003, с. 256].

Также авторы «Общеевропейских компетенций» ведут речь о медиативной деятельности, такой деятельности, при которой пользователь языка занят не выражением своих собственных мыслей, он действует как посредник между другими участниками коммуникации. Медиативная компетентность предполагает умения устной интерпретации и письменного перевода, а также пересказа текста, перефразирования на языке оригинала, когда язык исходного текста непонятен реципиенту [Общеевропейские компетенции, 2003, с. 87].

Р.В. Ардовская, опираясь «Европейский языковой портфель», раскрывает содержание понятия *медиативная деятельность*, которую она понимает, как «часть речевой деятельности человека». Содержательно медиативная деятельность, как указывает исследователь, «имеет в своей основе коммуникативный процесс, направленный на передачу информации в устной и письменной форме на иностранном языке лицу, которое не знает данного языка» [Ардовская, 2009, с. 54]. Как нам представляется, необходимо показать всё многообразие форм и классификаций медиации, представленное в исследовательской – отечественной и зарубежной – литературе.

Так, авторы монографии «Общеевропейские компетенции владения иностранным языком» классифицируют медиацию по видам речевой деятельности:

1. *Устная медиация* (синхронный, последовательный и письменный перевод).
2. *Письменная медиация*:
 - перевод, максимально приближенный к оригиналу (научные тексты, тексты юридического характера);
 - художественный перевод;
 - реферирование;
 - пересказ (например, специального текста для неспециалиста) [Общеевропейские компетенции, 2003, с. 88–89].

Отечественные исследователи А.Н. Щукин и Э.Г. Азимов, к письменным формам медиации, помимо перевода, аннотирования и реферирования, относят также конспектирование [Азимов, 2009, с. 133].

Греческий методист Б. Дендринос в зависимости от количества языков, вовлеченных в коммуникативный процесс, выделяет межлингвистическую (*interlinguistic activity*) и внутрилингвистическую (*intralinguistic activity*) медиацию: When it involves two languages, mediation is an interlinguistic activity. ... Mediation can also be an intralinguistic activity, requiring the mediator to relay a message within the same language, in different words [Dendrinos, 2006, p. 19–20].

Внутрилингвистическая (интралингвистическая) медиация чаще встречается в родном языке, когда необходимо донести смысл узкоспециального сообщения неспециалисту, используя известные для него лексические единицы. Российские авторы А.А. Колесников и М.К. Денисов рассматривают медиацию с позиций *интерактивного подхода* и выделяют

медиацию без наличия интеракции (перевод, реферирование, аннотирование, обзор, пересказ), медиацию в рамках интеракции (последовательный перевод, текстуализация интенций, посредничество при переговорах) и медиацию смешанного типа (презентация собственной информации с последующим обсуждением).

Медиация без наличия интеракции включает в себя следующие формы:

- 1) перевод,
- 2) реферирование,
- 3) аннотирование,
- 4) обзор,

5) пересказ (здесь возможны варианты: пересказ специального текста для неспециалиста, пересказ художественного текста с элементами интерпретации и анализа) [Колесников, Денисов, 2012, с. 7–8].

Считаем возможным добавить в данную категорию (медиация без интеракции) ещё и такую форму, как *синквейн*. *Синквейн* – одна из форм письменной рефлексии, которая отражает способность резюмировать информацию, излагать сложные идеи в нескольких словах и требует от человека вдумчивости и богатого словарного запаса.

Синквейн (сунгуане) – это стихотворение из пяти строк. Обычно оно напоминает таблицу, где в первой строке заявляется тема или предмет (одно существительное), во второй – даётся описание предмета (два прилагательных или причастия), в третьей – характеризуются действия предмета (3 глагола), в четвертой – обычно приводится фраза из четырёх значимых слов, выражающая отношение автора к предмету, в пятой – приводится синоним, обобщающий или расширяющий смысл темы или предмета (одно слово) [Баннов, 2007, с. 69].

Следует подчеркнуть, что синквейн считается одной из технологий развития критического мышления, которая активизирует умственную деятельность посредством чтения и письма. Написание такого стихотворения является творческим заданием, и от учащегося требуется найти и выделить в изучаемом тексте наиболее существенные элементы, проанализировать их и сделать выводы, коротко сформулировав их, используя основные принципы написания стихотворения. Важность данной формы медиации состоит в том, что она способствует психологической разгрузке учащихся, одновременно стимулируя в неявной форме процесс мышления. В результате школьники задействуют сразу оба полушария: левое, связанное с логикой, и правое, связанное с образами.

Медиация в рамках интеракции подразумевает такие формы, как:

- 1) последовательный перевод,
- 2) текстуализация намерений,
- 3) посредничество при переговорах.

Данный вид медиации ориентирован на учащихся продвинутого уровня обучения.

Медиация смешанного типа предполагает «языковое посредничество с элементами интеракции между медиатором и одним из коммуникантов (в отличие от медиации в условиях интеракции, когда коммуникативное взаимодействие осуществляется между коммуникантами, а медиатор выполняет чисто посредническую функцию). В этом случае медиатор несет на себе двойную функциональную нагрузку: языкового посредника и активного коммуниканта» [Колесников, 2012, с. 9].

К медиации подобного типа можно отнести *презентацию собранной информации с последующим обсуждением*. Данный вид деятельности может иметь форму социально ориентированной проектной деятельности, включающей непосредственный «выход в социум». В процессе этой деятельности у учащихся, выполняющих роль медиаторов, развивается информационно-селективная компетенция (особый вид информационной компетенции, где главную роль играют умения корректного отбора необходимой информации, ее переработки и дальнейшего использования в рамках коммуникативной деятельности).

Поскольку феномен медиации носит междисциплинарный характер, считаем целесообразным дополнить вышеприведенную типологию классификацией по критерию принадлежности к лингвистике.

1. *Языковая медиация* включает формы медиации, для которых характерно наличие языкового барьера между коммуникантами, в то время как медиатор владеет как минимум двумя языками и необходимой компетенцией, позволяющими преодолеть данный барьер. Другой вариант языковой медиации предполагает посредничество в диалоге со специалистом, использующим термины, непонятные для второго коммуниканта, который не владеет узкоспециальной лексикой в данной области (например, помощь в коммуникации между лечащим врачом и пациентом пенсионного возраста). Отсюда следует, что языковая медиация включает в себя межлингвистическую и внутрилингвистическую формы посредничества, предложенные Б.Дендринос.

2. *Неязыковая медиация* объединяет иные формы посредничества, например:

- медиация правового характера (урегулирование споров в суде);
- дипломатия;
- медиация психологического характера (сглаживание конфликтов между супругами, между родителями и детьми и т. д.);
- медиация коммерческого характера (посредничество при заключении сделок, деятельность риэлторов и др.).

В подобных коммуникативных ситуациях ключевым моментом является не наличие языкового барьера, а наличие разногласий либо трудностей при заключении сделок, связанных с недостатком квалификации, расстоянием, дефицитом времени и другими причинами.

Данная классификация позволит изучающим проблемы медиации избежать путаницы при поиске материала. Как отмечают авторы учебного пособия «Основы методики обучения второму иностранному языку», «в настоящее время термину и методической категории *компетенция* отводится центральное место в документах, описывающих системно-деятельностный подход в методике преподавания иностранных языков [Заседателева, Мишланова, Филиппова, Вавилина, 2019, с. 15]. Поэтому важным представляется дальнейшая разработка вопросов структуры и содержания медиативной компетенции

Обратимся к определению сути понятия *медиативная компетенция*. За этим понятием стоит «совокупность задач, стоящих перед медиатором и требующих работать над двумя блоками на коммуникативном и профессиональном уровне» [Ардовская, 2009, с. 59], что требует обязательной метапредметной составляющей при подготовке специалиста.

При анализе структуры *медиативной компетенции* (компетентности) разные методисты выделяют разные компоненты её содержания. Р.В. Ардовская, в частности, выделяет в составе медиативной компетентности коммуникативный блок (иноязычную подготовку), личностный блок (мотивацию обучаемых), информационный блок (компьютерную грамотность, способность обучаемых использовать информацию из различных источников) и социальный блок (межличностное общение обучаемого с другими людьми). При этом медиативная компетентность выступает одним из уровней овладения профессиональной компетентностью.

А.А. Колесников и М.К. Денисов рассматривают медиативную компетенцию как часть коммуникативной компетенции, независимо от того, присутствует в ней элемент интеракции или нет [Колесников, 2012, с. 1–2].

На наш взгляд, медиативная компетенция складывается из трех основных составляющих: (1) иноязычно-коммуникативной, (2) межкультурной и (3) интеракциональной компетенции. В свою очередь, иноязычно-коммуникативная компетенция предполагает метакоммуникативный аспект, межкультурная – аффективный и когнитивный аспекты, интеракциональная – прагматический аспект.

Анализ вышеперечисленных точек зрения и определений медиации позволяет сделать важный вывод о том, что во всех случаях медиативная компетенция рассматривается как часть коммуникативной компетенции, поскольку медиатор выступает посредником между коммуникантами, общение между которыми невозможно ввиду языкового барьера.

Чтобы достичь наибольшего успеха в формировании у подростков навыков медиативной компетенции, необходимо повысить их учебную мотивацию и интерес к предметной области «Иностранные языки». Помочь в этом могут следующие приемы:

1) использование мультимедийных средств; 2) геймификация – включение в учебный процесс лексических игр, снимающих психическое напряжение и повышающих заинтересованность при работе с материалом на уроках английского языка. Задания для учащихся 8–9 классов обязательно должны включать творческий и исследовательский компонент (развитие самостоятельности и самоконтроля), морально-нравственный компонент (ценностная автономия) и эмоциональный компонент (личностная позиция) [Рувинский, 1976, с. 6–16].

На наш взгляд, наиболее уместной формой медиации в 8–9 классах основной общей школы является пересказ текстов. Интерактивные формы медиации (такие, как последовательный и синхронный перевод) сложны для подростков, так как требуют высокого уровня сформированности навыков аудирования и говорения, натренированной кратковременной памяти, быстрой реакции, обширного словарного запаса, совершенного владения употребительными грамматическими конструкциями. Социолингвистический компонент устного перевода требует от личности определенной зрелости, которой учащиеся 8–9 классов ещё не достигли. Смешанные формы медиации (дискуссия, например) больше подходят для работы на уроке в 10–11 классов, так как её необходимым условием является уверенное владение устной иноязычной речью. Неинтерактивные формы медиации базируются на навыках и умениях чтения, которые уже были сформированы в 5–7 классах. Кроме того, к 8–9 классу учащиеся уже имеют достаточный лексический запас и владеют

базовыми грамматическими конструкциями, что свидетельствует об их готовности к трансформации текста.

При формировании коммуникативной компетенции методисты рекомендуют следующий алгоритм: рецепция (воприятие текста) – репродукция (пересказ текста) – продукция (построение текста). Следовательно, пересказ является важной ступенью в развитии навыков говорения на иностранном языке и подготавливает учащихся к умению строить собственное монологическое высказывание [Якунина, 2016, с. 81].

Заключение

Рассматривая пересказ в сравнении с другими видами трансформации первичного текста, отметим, что существуют такие его формы, как рассказ текста (*story / telling*), краткое изложение (*summary*), аннотация (*synopsis*), рецензия (*critique*), интерпретация (*rendering*), реферирование (*precis-writing*), эссе (*essay*). От пересказа перечисленные формы отличаются тем, что относятся к продуктивной либо репродуктивно-продуктивной речи, тогда как пересказ носит чисто репродуктивный характер, поэтому целесообразно начинать формирование медиативной компетенции именно с этого вида трансформации исходного текста.

При подготовке к пересказу учитель тренирует в группах следующие умения.

1) Грамматические трансформации:

– преобразование вопросительных и побудительных предложений в повествовательные (косвенная речь);

– замена местоимений 1 и 2 лица на местоимения 3 лица;

– развертывание эллиптических конструкций до полных предложений.

2) Восстановление хронологии событий и установление причинно-следственных связей, которое выражается в правильном выборе лексических средств выражения (временные наречия, предлоги, союзы).

3) Лексическая замена (например, глаголы речи *to wonder, to replay, to disagree* др. вместо *to say, to tell*).

4) Выделение главной и второстепенной информации посредством компрессии абзацев.

В ходе работы над пересказом предлагается выполнять следующие упражнения: установление логической последовательности основных событий; объединение двух предложений в одно; запись в *Story map* ключевых событий. Таким образом, обучение пересказу текстов осуществляется на основе самых разнообразных форм работы и может служить важной ступенью в формировании навыков медиации.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Ардовская Р.В. Сущность понятий «медиативная деятельность» и «медиативная компетентность» // Труды Саратовского государственного университета. 2009. № 3. С. 47–65.
3. Баннов А. М. Учимся думать вместе: Материалы для тренинга учителей. Москва: ИНТУИТ.РУ, 2007. 136 с.

4. Заседателева М.Г., Мишланова С.Л., Филиппова А.А., Вавилина Т.Ю. Основы методики обучения второму иностранному языку. Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. 276 с.
5. Колесников А.А., Денисов, М.К. Языковое посредничество как особый вид речевой деятельности // Иностранные языки в школе. 2012. № 9. С. 16–25.
6. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). Москва: Высшая школа, 1990. 253 с.
7. Латышев Л.К. Технология перевода. Москва: Академия, 2005. 320 с.
8. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: преподавание, изучение, оценка. Москва: Изд-во «Московский государственный лингвистический университет», 2003. 256 с.
9. Рувинский Л.И., Арет А.Я. Самовоспитание школьников. Москва: Педагогика, 1976. 160 с.
10. Якунина Л. Д. Обучение пересказу на иностранном языке при подготовке самостоятельного чтения // Молодой ученый. 2016. № 7.5. С. 81–82. <https://moluch.ru/archive/111/27427/> (дата обращения: 23.01.2019).
11. Council of Europe 2001. Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. <https://ru.scribd.com/document/321422240/Council-of-Europe-Common-European-Framework-of-Reference-for-Languages-Learning-Teaching-Assessment-Cambridge-University-Press-2001> (дата обращения: 23.01.2019).
12. Dendrinos, B. Mediation in communication, language teaching and testing. National and Kapodastrian University of Athens. 2006. P. 9–35

Vavilina T.Y.

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

Privalova E.V.

*English Teacher,
Perm Secondary School*

DEVELOPING OF MEDIATIVE COMPETENCE AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS AMONG STUDENTS IN THE SECONDARY SCHOOL

Global sociocultural processes taking place in the modern world determine new approaches to the development of teaching materials for teaching foreign languages, designed to bring learning to a completely new level. The universalization of the European educational system is accompanied by the introduction of new methodological terms and concepts; the content of well-known concepts in the new educational paradigm is changing. One of such concepts is the concepts of “mediation”, “mediation competence”. The subject of research in this paper are the questions of mediation viewed as language interaction as a type of speech activities. In the paper different approaches to mediative competence, its structure and content are described, the need and opportunity of developing mediative competence in the 8th and 9th form of the secondary school based on the teaching of text retelling are proved.

Key words: mediation, language interaction, mediative competence, intermediation, retelling.

УДК 378.147.88

Дубровина Марина Анатольевна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет
614990, Россия, г. Пермь, ул. Букирева, 15.
Тел.: +7 (342) 2396477
E-mail: dubrov@psu.ru

БИОЭТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ: ПЕРВОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ

«Биоэтика» рассматривается в статье в русле внедрившейся в современное научное сознание концепции, соотносящей биоэтику не столько с биологией, сколько с биомедицинскими науками, практикой здравоохранения и специфическим социальным институтом, призванным регулировать конфликты и напряжения, возникающие во взаимоотношениях между сферой выработки и применения новых биомедицинских знаний и технологий здравоохранения, с одной стороны, и индивидом и обществом – с другой. В центре внимания автора находится только одно из последствий распространения идей биоэтики за пределы широкой практики «информированного согласия пациента» здравоохранения и принятия документов и законов о правах пациентов, а именно прочное утверждение принципа добровольного информированного согласия в разных сферах социальных отношений, в том числе в педагогике. В статье выдвигается предположение о том, что родители, будучи заинтересованной стороной образовательного процесса, имеют право выражать своё мнение по поводу того, стоит ли их детям общаться с педагогами-практикантами, не подтвердившими ни свой медицинский, ни правовой статус, что теперь является особенностью трудоустройства педагогов. В свете рассмотренных биоэтических аспектов в сфере образования поднимается вопрос укрепления нормативного сопровождения педагогической практики студентов-бакалавров направления подготовки «Педагогическое образование», в частности, намечается перспектива разрешения некоторых биоэтических проблем в педагогике посредством информированного согласия родителей детей, обучающихся в тех классах и школах, которые назначаются в качестве базы для проведения педагогической практики студентов-бакалавров, а попутно и для проведения психолого-педагогических и предметно-дидактических исследований.

Ключевые слова: биоэтические аспекты в профессиональной сфере, принцип информированного согласия, информированное согласие в педагогике, направление подготовки «Педагогическое образование», биоэтически ориентированный подход к организации педагогической практики.

Введение

Все привыкли, что тенденция к глобализации, к расширению взаимосвязи и взаимовлияния различных стран и народов приводит не только к устранению разнообразных барьеров между народами, государствами и культурами, но и иногда к стрессогенным изменениям в различных сферах общественной жизни и профессиональных коллективах, как это было, например, в связи с вхождением России в Болонский процесс или с внедрением международных стандартов и с переходом средней общеобразовательной школы на новые формы контроля знаний учащихся в формате ЕГЭ.

Основная часть

Настоящий период характеризуется биоэтическим подходом, стремительно внедряющимся в разных областях жизни и направленным первоначально «на осмысление, обсуждение и разрешение моральных проблем, порождённых новейшими достижениями биомедицинской науки и практикой здравоохранения» [Философская энциклопедия].

Одним из последствий внедрения биометрического подхода явилось принятие документов и законов о правах пациентов и широкая практика «информированного согласия пациента». Сложившись в медицине, принцип информированного согласия утвердил ценность здоровья как неотъемлемого права человека и недопустимость введения людей в заблуждение, манипулирования их неосведомлённостью, а в более широком смысле – первоочерёдность прав и свобод, уважения достоинства личности.

Но сегодня обозначенный принцип информированного согласия получает распространение и в других сферах, отражая расширение процессов демократизации и появление нового отношения к посетителю, покупателю, клиенту не как к объекту, а как к субъекту профессиональной деятельности.

Правило информированного согласия превращается в одну из наиболее развивающихся и активно обсуждаемых тем современной биоэтики. В научной литературе и профессиональных форумах, на семинарах и в соцсетях проводятся дискуссии на тему формы и стандартов информирования, особых случаев, практических трудностей информированного согласия и т. п. Информированное согласие важно в работе психиатров и психологов, при проведении социологических исследований, в социальной и педагогической работе.

Информирование является условием добровольного принятия пациентом, клиентом, посетителем, обучающимся содержания, методов, приёмов, форм, времени, цены и качества, предполагаемого результата. Кроме того они желают и имеют право знать, каковы могут быть последствия их лечения / обслуживания / обучения / обращения / общения со специалистом, а тем более со специалистом начинающим или недипломированным [Информированное (осведомленное) согласие клиента в работе психолога, эл. ресурс].

Так, проведение психологического консультирования, особенно эксперимента, зачастую требует замалчивания каких-либо деталей процедур в интересах эксперимента, в таком случае участники вправе рассчитывать на проявление особой тактичности, на ненарушение границы в профессиональных отношениях между психологом и клиентом. Психолог априори обладает большей властью, которая заложена в том, что он обладает профессиональным статусом, опытом; а клиент уязвим в силу тяжелых переживаний, а также необходимости раскрыть себя, свои глубинные переживания и чувства, обстоятельства личной жизни и, часто,

очень интимную информацию. Принцип добровольного согласия клиента на психологической консультации обеспечивает его право на «информацию обо всех основных шагах или лечебных действиях <...>, о возможных рисках и об альтернативных методах лечения, включая непсихологические», на «согласие или отказ работать с психологом», на «отказ в видео- или аудиозаписях консультации или лечения, на ознакомление с ними третьих лиц» [Этический кодекс психолога, эл. ресурс].

Биоэтические аспекты касаются и педагогической сферы. Интернет пестрит рассказами о проблемных и конфликтных ситуациях, возникающих в учебном заведении по вопросу информированных согласий родителей на обработку персональных данных своих и своих детей, идущую в разрез с Федеральным законом от 27.07.2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных» и с последними изменениями, вступившими в силу 30.06.2018 г.

М. Кушнир, эксперт в области IT, член правления Лиги образования, разбирает несколько типичных ситуаций, которые могут произойти в школе в связи с распространением среди родителей бланков информированных согласий, обтекаемо предусматривающих все мыслимые и немыслимые ситуации, которые только могут возникнуть, и придуманных обычно в недрах местного органа власти, чтобы облегчить жизнь себе и школе. При этом сами школы не могут внятно объяснить, что и для чего там написано, но в конфликтной ситуации такое добровольное согласие может сработать против родителей и детей. Поскольку, отмечает автор, такие согласия непонятны и неконкретны, то это нарушение норм, закреплённых в Законе, ибо такое согласие может означать полную свободу школы в использовании персональных данных участников образовательного процесса [Кушнир, эл. ресурс].

Родители, как пишет М. Кушнир, имеют полное право написать согласие по собственному разумению, или в любое время его отозвать, или переделать своё согласие, или в любой момент потребовать от школы отчёт о действиях с персональными данными. Однако родители должны иметь в виду, что тогда «формально ребёнок будет находиться на школьной базе», и «школа будет получать на него госфинансирование, но учёта его участия в школьной жизни вестись не будет.

Ребёнок окажется вольнослушателем и не сможет принимать участия в любых мероприятиях, где требуется составлять списки, информацию о ребёнке вы сможете получать только при личном обращении к каждому учителю, во время таких визитов школа вправе требовать подтверждающие документы, которые разрешают вам представлять интересы ребёнка, при отказе передавать данные в государственную информационную систему итоговой аттестации ваш ребёнок не сможет сдавать эти экзамены».

Сложности возникают при требовании согласия на обработку данных учащихся внешними операторами, что необходимо для ведения учёта успеваемости во внешнем электронном журнале, для участия в олимпиадах, организации поездок и в иных ситуациях обработки данных вне школы, к которым дети вполне могут не быть допущены. Родителям следует знать, что предоставляют в школу данные типа ФИО, домашний адрес, телефоны, место работы, для учёта успехов и посещаемости своих детей и для информирования их об этом. Сбор каких-либо дополнительных данных о родителях законом не предусмотрен. Электронная коммуникация «школа-семья» по общедоступным сетям и рассылка персональных данных, по мнению эксперта, также несёт серьёзные риски их неконтролируемой утечки [там же].

В связи с вышеизложенным представляется важным взглянуть на организацию педагогической практики в образовательных учреждениях студентов-бакалавров высших учебных заведений направления подготовки «Педагогическое образование» через призму биоэтического подхода, направленного на гуманизацию и гармонизацию отношений между всеми участниками образовательного процесса – педагогическим коллективом, родителями учеников и высшим учебным заведением, – и поднять вопрос укрепления нормативной базы педагогической практики.

Назначение школы в качестве базы для проведения студенческой педпрактики, выступающей средством связи теории с практикой будущих учителей и создающей условия для формирования умений, необходимых в профессиональной деятельности учителя, безусловно, повышает статус учебного заведения. Поэтому многие школы стараются добиться данного статуса. Но уже первый взгляд на организацию и проведение педагогической практики студентов позволяет в самом поверхностном приближении выделить некоторые её биоэтические аспекты.

Первое направление связано с особенностями трудоустройства педагогов. Помимо документов, подтверждающих уровень, качество и область профессиональной квалификации, от педагога требуется медицинская справка, удостоверяющая отсутствие ограничений для работы в должности. Педагоги также включены действующим законодательством в список профессий, подлежащих обязательной вакцинации. Прививки учитель делать обязан, поскольку обратное угрожает здоровью детей, а иногда и жизни. Отказаться от прививки педагог может, но только при наличии предусмотренных законом и локальными указаниями обстоятельств.

При необоснованном отказе или несвоевременном прохождении вакцинации работодатель имеет право отстранить работника от работы без сохранения заработной платы. Наконец, при трудоустройстве педагога директор обязан требовать справку об отсутствии судимости. На основании приведённых норм необходимо предоставить родителям право выбирать, стоит ли их детям общаться с педагогами-практикантами, не подтверждающими свой медицинский и правовой статус.

Следующее направление биоэтического подхода к организации педпрактики связано с использованием школы в качестве базы для проведения психолого-педагогических исследований с целью составления психологической характеристики класса и учеников (требование к отчетности студентов) и лингводидактических исследований, необходимых для написания курсовой и/или выпускной квалификационной работы, а также для проведения открытых уроков и иных мероприятий с присутствием представителей вуза – руководителей практики с курирующих кафедр.

Согласно правилу информированного согласия любое вмешательство, в том числе при проведении экспериментов на человеке, должно включать добровольное согласие пациента. В Российском законодательстве это закреплено в статье 21 Конституции РФ: «... Никто не может без добровольного согласия быть подвергнут медицинским, научным или другим испытаниям». При этом условии студент-исследователь должен учитывать все возможные риски, способные доставить дискомфорт, тем более вред детям.

Студентам необходимо осознавать, что их практика является частью школьного образовательного процесса, основной смысл которого — обучение, развитие и воспитание обучаю-

щихся. Поэтому им важно и следует стремиться к тому, чтобы их присутствие в школе не дезорганизовывало процесс, не вело к снижению качества обучения и уровня дисциплины. В школе есть и особые морально-этические требования – недопустимость необоснованных порицаний и неудовлетворительной оценки, наказания учащихся без объяснений и комментариев.

Готовы ли студенты в период практики к решению задачи оценивать учеников в целом, и выносить санкционные решения, в частности, – это сложный вопрос, и, как показывает многолетнее наблюдение, которого студенты хотели бы избежать. Неудачный опыт может не понравиться родителям, а прямая ответственность за снижение качества обучения и уровня дисциплины лежит на ведущем образовательный процесс педагоге и руководстве школы.

Ещё одно из направлений влияния биоэтики на педагогику проявляется в необходимости учитывать в личностном развитии учащихся не всесторонность, а природную (генетическую) обусловленность [Швец, 2012, с. 34], что маловероятно в условиях шести недель времени, отведённых на педагогическую практику.

Один из способов снятия биоэтической проблемы – заблаговременное информирование родителей как участников образовательного процесса, насколько это возможно, об условиях педпрактики, о процедурах исследования, чтобы получить их согласие на участие в них детей. Исследователь должен заранее информировать участников о требованиях, которые будут предъявляться в исследовании, об условиях его проведения, чтобы заручиться согласием всех субъектов на участие в данном исследовании.

Информированное согласие на участие в исследовании является, таким образом, важнейшим условием его проведение, особенно если имеется высокая вероятность причинения неудобства или стресса участникам исследования, создания не совсем гуманных параметров его организации.

Заключение

Подводя итоги рассмотрению специфики принципов биоэтики в разных профессиональных сферах, можно предположить, что вскоре вузы могут столкнуться с новой этической ситуацией и перспективным трендом. Помимо приказов департамента образования и образовательных учреждений может стать обязательным информированное согласие родителей на проведение педпрактики студентов (представляющей специфическую форму вмешательства в личную жизнь) на базе тех классов, где проходят обучение их дети. Кроме того, может потребоваться прохождение студентами направления подготовки «Педагогическое образование» медицинских осмотров, а также их участие в вакцинации. И все это во имя безопасности для детей и взрослых.

Высший нормативно-правовой акт

1. Конституция Российской Федерации. URL: [http://www.consultant.ru/ http://www.consultant.ru/document/ document/cons_doc_LAW_28399/](http://www.consultant.ru/document/http://www.consultant.ru/ http://www.consultant.ru/document/ document/cons_doc_LAW_28399/) (дата обращения: 20.03.2019).

Список литературы

2. Биоэтика // Новая философская энциклопедия: Электронная библиотека Института философии РАН. URL: https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/_newphilenc/document/HASH0155bee47c519a306089cb55 (дата обращения: 21.03.2019).

3. Информированное добровольное согласие // Wikipedia. Свободная энциклопедия. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki> (дата обращения: 21.03.2019).
4. Информированное (осведомленное) согласие клиента в работе психолога // Профессиональная этика психолога. Студии: Учебные материалы для студентов. / URL: https://studme.org/174504/psihologiya/%0Binformirovannoe_osvedomlennoe_soglasie_klienta_rabote_psihologahttps://studme.org/174504/psihologiya/informirovannoehttps://studme.org/174504/psihologiya/%0Binformirovannoe_osvedomlennoe_soglasie_klienta_rabote_psihologa_osvedomlennoe_soglasie_klienta_rabote_psihologa (дата обращения: 21.03.2019).
5. Куделько Т.А. Постнеклассическая трактовка понятия образования // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 4. С. 137–140.
6. Кушнир М. Я запрещаю школе передавать данные о ребёнке куда-либо: 10 типичных ситуаций, связанных с обработкой личной информации // Мел, 2019. URL: https://mel.fm/vazhny_razgovor/8430519-personal (дата обращения: 13.02.2019).
7. Покулеико Т.А. Принцип информированного согласия: вызов патернализму // Вопросы философии. 1994. № 3. С. 73–76.
8. Философская энциклопедия. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/8008/%D0%91%D0%98%D0%9E%D0%AD%D0%A2%D0%98%D0_%9A%D0%90 (дата обращения: 15.03.2019).
9. Чучалин А.Г., Черешнев В.А., Мишланов В.Ю., Мишланов Я.В., Никитин А.Э., Шубин И.В. Биоэтика, искусственный интеллект и медицинская диагностика. Пермь: Пермский государственный медицинский университет имени академика Е.А. Вагнера, 2019. 208 с.
10. Швец И.М., Добротина Н.А., Веселов А.П. Педагогика и биоэтика: проблемы взаимоотношений // Инновации в образовании: Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Нижний Новгород: Изд-во «Нижегородский государственный университет», 2012. № 4. С. 34–40. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-i-bioetika-problemy-vzaimootnosheniy> (дата обращения: 15.02.2019).
11. Этический кодекс психолога // Российское психологическое общество: Официальный сайт профессиональной корпорации психологов России. URL: <http://psyrus.ru/rpo/documentation/ethics.php> (дата обращения: 15.03.2019).

Dubrovina M.A.

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

BIOETHIC ORIENTED APPROACH TO THE ORGANIZATION PEDAGOGICAL PRACTICE OF STUDENTS-BACHELORS: FIRST REVIEW

"Bioethics" is considered in the article in line with the concept introduced into modern scientific consciousness, which relates bioethics not so much with biology, as with the biomedical sciences, with health care practice and a specific social institute which task is to resolve conflicts and tensions that arise in the relationship between the sphere of development and the application of new biomedical knowledge and health technologies, on the one hand, and the individual and society, on the other. In the author's focus there is only one of the consequences of the dissemination of bioethical ideas beyond the broad practice of "informed patient consent" in public health service and

the adoption of documents and laws on patients' rights, namely the introduction of the principle of voluntary informed patient consent in various spheres of social relations, including pedagogy. The article suggests that parents, as a concerned part of the educational process, have the right to express their opinion about whether their children should communicate with trainee teachers who do not confirm their medical or legal status, which is a feature of teacher employment. In connection with the considered bioethical aspects in the field of education, the issue of strengthening the regulatory support for the pedagogical practice of bachelor students in the "Pedagogical education" training area is being investigated. In particular, the prospect of resolving some bioethical problems in pedagogy is outlined through the informed consent of the parents of children studying in those classes and schools that are designated as the basis for the pedagogical practice of bachelor students, as well as for psychological, pedagogical and didactic research.

Key-words: bioethical aspects in the professional field, the principle of informed consent, informed consent in pedagogy, pedagogical education, bioethical oriented approach to the organization of pedagogical practice.



© Пресс-служба Пермского государственного национального исследовательского университета

УДК 372.881.111.1

Кёпке Катрин

Доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: +7 (342) 2396477
E-mail: germany@mail.ru

**УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
НА ПРИМЕРЕ ГЕРМАНИИ**

Чтение является процессом, во время которого читатель в результате познавательной деятельности конструирует смысл прочитанного с учетом индивидуальных особенностей восприятия. В первой части статьи последовательно описываются отдельные познавательные процессы восприятия текста, а также индивидуальные особенности, которые имеют первоочередное значение для расшифровки смыслов прочитанного. Во второй части рассматриваются конкретные мероприятия, направленные на формирование и развитие читательской компетенции у детей дошкольного и школьного возраста. В настоящее время чтение как процесс познавательной деятельности претерпело значительные изменения в связи с бурным развитием цифровых технологий в целом и интеграцией электронных средств массовой информации в частности. С 80-х гг. прошлого столетия интерес к изучению «чтения» постоянно растет. Так, благодаря исследованиям, реализуемым по программе Programme for International Student Assessment (PISA) (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся), проблемы развития читательской компетенции в Германии стали рассматриваться на академическом и государственном уровне. В связи с тем, что PISA является наиболее авторитетным исследованием в области развития читательской компетенции, в статье кратко обозначены основные особенности и цели тестирования PISA. В заключении статьи разъясняются основные результаты тестирования PISA, проведенного в 2000 году, а также приводятся статистические данные, свидетельствующие об эффективности внедрения мер, направленных на развитие читательской компетенции, на примере современной Германии.

Ключевые слова: читательская компетенция, навыки чтения, понимание прочитанного, стратегии чтения, исследование PISA, контроль учебных достижений, локальная и глобальная когерентность.



Введение

Изобретение письменности – одно из самых значительных достижений человечества. Оно так сильно повлияло на цивилизацию, что сегодня мы можем условно разделить всю историю на два этапа: до и после появления письменности. Ещё в XVII в. большая часть населения Европы не умела читать. Следует заметить, что в XVII в. голландцы, например, совершили много открытий, были одной из самых прогрессивных наций и часто выражали своё мировидение в картинах. Именно поэтому картина Яна Вермеера «Девушка, читающая письмо у открытого окна» (1657) изображает не просто женщину у открытого окна, которая читает письмо, она, в первую очередь, акцентирует внимание на гордости голландской нации – умении читать. Владение навыками чтения в то время было чем-то исключительным и являлось показателем как уровня развития интеллекта, так и прогресса в целом.

Сегодня способность к чтению – это базовое умение, необходимое человеку для успешной адаптации в обществе и достижения успеха в различных сферах жизнедеятельности. Однако отношение к чтению с течением времени претерпело значительные изменения. Данный факт подтверждается данными Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (далее – PISA), согласно которым большая часть школьников, участвующих в исследовании, читает неохотно и без удовольствия. Отсутствие интереса и мотивации к чтению приводит к снижению общего уровня образования учащихся, поэтому представляется важным проанализировать условия развития читательской компетенции.

Основная часть

Академический и политический интерес к теме «Читательская компетенция» вырос в Германии после публикации результатов первых тестов PISA, проведённых в 2000 г., которые показали неудовлетворительные результаты немецких учащихся (средний уровень среди стран Организации экономического сотрудничества и развития; далее – ОЭСР). Именно исследования PISA в значительной степени повлияли на систему образования в Германии. Остановимся более подробно на специфике PISA.

Тестирование проводится каждые 3 года. В рамках исследования проверяются математическая грамотность, навыки чтения и естественнонаучная грамотность учащихся. Каждый раз одна из этих областей стоит в центре исследования. Так первое исследование PISA в 2000 году (в Германии в исследовании приняли участие 5500 пятнадцатилетних школьников), а также тестирования, проведённые в 2009 и 2018 гг., были посвящены изучению читательской компетенции. В рамках исследования изучается уровень грамотности школьников и способность учащихся применять на практике полученные в процессе образования знания и навыки, а также соответствие уровня знаний учащихся общественному запросу [Kirsch, de Jong, 2002, S. 13].

Условия для развития читательской компетенции

Чтение является активным конструктивным процессом. В процессе чтения мы не просто механически отражаем действительность, мы конструируем смысловое единство. Следовательно, процесс понимания текста требует познавательных навыков: способности реагировать на прочитанный текст, оценивать и при этом воспроизводить эмоциональную состав-

ляющую и т. д. К познавательным способностям относится и распознавание локальной и глобальной когерентности (от лат. *cohaerens* ‘находящийся в связи’)¹.

В случае с локальной когерентностью предполагается поверхностное структурное декодирование фонетических и графических цепочек, отождествление фонем / букв и конструирование морфем. Важно, что распознавание слов основывается на семантической интерпретации, которая впоследствии порождает ожидания о возможных значениях слов и даже общей синтаксической структуре предложения (устанавливаются отношения между словами, частями предложения) [Lenhard, 2013, S. 22]. При образовании глобальной когерентности речь идет о содержательной связности: читатель воспринимает отдельные части текста и переводит их в целостную ментальную модель, а затем интегрирует информацию, полученную из текста, в общее знание о мире [Lenhard, 2013, S. 44].

Ещё одна познавательная способность, тесно связанная с пониманием текста, — это интерференция, то есть восприятие текста с учётом индивидуального опыта читателя. В данном случае речь идёт о способности читающего усваивать информацию, полученную из текста, вместе с тем осмысляя её с учётом индивидуального опыта (в том числе опыта прочтения других текстов). По мнению В. Ленхарда, читательская компетенция тесно связана с социальной жизнью читающего. В. Ленхард говорит также о связи интерференции и способности говорить с другими о прочитанном. Читательская компетенция содержит также определённые «социальные параметры» [Lenhard, 2013, S. 20].

Самоконтроль также относится к познавательным способностям и подразумевает наблюдение за собственным процессом понимания. Читатель снова и снова проверяет, понял ли он прочитанное. Как правило, перепроверка понимания текста происходит после повторного чтения [Lenhard, 2013, S. 2].

Мотивация и эмоциональное желание — это следующие компоненты, необходимые для понимания текстов. Мотивация к чтению формируется у читателя только при наличии определённой цели. Так, текст читают, если хотят получить определённую информацию или поговорить о прочитанном с ровесниками [Scholtysek, 2006, S. 4]. Можно исходить из того, что каждый конкретный процесс чтения сопровождается эмоциональным самоконтролем: человек заинтересован и хочет продолжить чтение, либо оно вызывает у него неприязнь.

Ещё одной важной составляющей глобальной когерентности являются метакогнитивные процессы, которые являются общим понятием для феноменов, которые касаются знания, планирования и управления собственными учебными процессами. В отличие от других познавательных действий читатель при метакогнитивном процессе имеет дело не с внешними процессами, обусловленными влиянием окружающей среды, в данном случае он в большей степени реагирует на другие познавательные процессы.

Метакогнитивные процессы — это фактор, оказывающий значительное влияние, на языковое понимание в целом и восприятие чтения, как специальной формы языкового понимания в частности [Lenhard, 2013, S. 58, 59].

Тесты PISA показывают, насколько важно владеть стратегиями чтения для формирования навыка понимания текста [Kirsch, de Jong, 2002, S. 49].

¹ Существуют разные концепции, интерпретирующие процесс чтения, однако все модели признают наличие иерархии в процессе чтения.

Мероприятия, направленные на развитие читательской компетенции

Понимание текста в значительной степени зависит от базовых знаний читателя. В связи с этим важно, чтобы адаптация к чтению начиналась с дошкольного возраста и не прекращалась на протяжении всего процесса обучения. В настоящее время существует большое количество мероприятий, направленных на развитие читательской компетенции у детей дошкольного возраста [Spinner, 2004, S. 129–131].

Остановимся более подробно на некоторых из них.

Одной из предлагаемых методик является диалоговое чтение. Это интерактивный процесс, во время которого взрослый задает ребенку открытые вопросы после прочтения текста. Детей более старшего возраста можно попросить пересказать прочитанное. Диалоговое чтение положительно влияет и на развитие языковой компетенции детей, в частности, на лексику, текстовое понимание и фонологическую осознанность. Фонологическая компетентность является одной из самых важных составляющих для развития читательской компетенции. Это способность анализировать звуковую структуру языка и хранить звуки в оперативной памяти.

В этом аспекте нужно тренировать ребёнка, начиная с дошкольного возраста. Важно, что развитие фонологической осознанности должно прорабатываться и во время обучения ребёнка в начальной школе, позже это отразится на скорости чтения, которая, в свою очередь, оказывает влияние на развитие речи [Schneider, 2004, S. 18–20].

Освоение литературного языка. В данном случае речь идет, прежде всего, об автоматизации чтения. Для выработки навыка автоматизации чтения существует много вспомогательных средств [Lenhard, 2013, S. 84].

Так, начиная с четвёртого класса начальной школы, а затем и в средней школе следует изучать учебные техники чтения. Различают следующие категории стратегий. Познавательные стратегии относятся к процессам информационного восприятия и обработки информации; они должны помогать структурировать знание. Метакогнитивные стратегии служат планированию, управлению и контролю собственно учебного процесса и являются предпосылкой для самоуправляемого, саморегулируемого обучения. Важно заметить, что стратегии обучения в целом позволяют сформировать качественную образовательную среду [Spinner, 2004, S. 133].

Чтобы развивать читательскую компетенцию, необходимо создавать читательские привычки. Для детей важно интересно связывать «централизованные события» с чтением. В Германии существует много проектов, направленных на развитие читательской компетенции. Например, «Долгая ночь чтения», когда дети остаются на ночь в школе и читают друг другу. Кроме того, нередко авторов книг приглашают в школы, чтобы повысить интерес детей к чтению.

Можно также использовать новые средства массовой информации и разные компьютерные программы, например, *Anatolin*. Это онлайн-платформа, на которой дети читают дома тексты и выполняют задания к ним. Кроме того, нужно тренировать разные формы чтения: чтение вслух, чтение «про себя». Для развития навыка свободного беглого чтения, прежде всего, нужно тренировать чтение вслух, именно свободное чтение является предпосылкой для понимания чтения.

Исследования PISA позволили сделать следующие выводы.

Результаты первого теста PISA

1. Успех учеников находится в зависимости от их социального статуса.

Семья играет важнейшую роль для развития читательской компетенции [Kirsch, de Jong, 2002, S. 142]. Так, уровень образования родителей, их материальное положение, отношение к чтению внутри семьи оказывают непосредственное влияние на развитие читательской компетенции. Влияние всех вышеперечисленных аспектов значительно, однако читательская мотивация родителей оказывает прямое и наиболее выраженное влияние на развитие читательской компетенции детей [Lenhard, 2013, S. 72].

2. Существует значительное различие между читательской компетенцией у молодых людей с миграционным прошлым и без него.

Если немецкий язык является для ребенка неродным (второй язык), то читательская компетенция низка и такие дети впоследствии достигают меньших успехов в образовательном процессе [Kirsch, de Jong, 2002, S. 144]. Если у детей с миграционным прошлым мама или папа являются носителями языка, то такие дети развивают ту же самую читательскую компетенцию, что и дети без миграционного прошлого. Различия значительно сокращаются, если в семье мигрантов высокая мотивация к чтению у родителей сочетается с материальным благополучием [Lenhard, 2013, S. 54].

3. Достижения девочек и мальчиков различаются.

При развитии компетенции чтения успехи мальчиков менее значительны. Низкая читательская компетенция 1a и 1b наблюдается у 24 % мальчиков и 12,6 % девочек. Высокая читательская компетенция 5 и 6 наблюдается у 11 % девочек и только у 4,4 % мальчиков. Однако на среднем уровне (3), на котором находится самая большая часть учеников, различия в уровне развития читательской компетенции у девочек и мальчиков отсутствуют [Lenhard, 2013, S. 61].

Исследования PISA также показали, что девочки лучше владеют читательскими стратегиями и читают больше, чем мальчики. Кроме того, девочки чаще получают удовольствие от чтения, но в отличие от мальчиков реже читают в режиме онлайн [Kirsch, de Jong, 2002, S. 125–126].

4. Большая часть учеников читает без удовольствия.

Большая часть учеников не может развить способности чтения, которые выходят за основной уровень. Еще в 2009 г. 13,3 % немецких учеников находились на компетентной ступени 1a и 5,2 % даже ниже. Это цифра находится в среднем значении ОЭСР.¹ К этим 13,3 % принадлежат ученики с миграционным прошлым и ученики из семей с низким социально-экономическим положением [Lenhard, 2013, S. 65].

¹ Ступень 1 (335–407). Использовать заголовок и формулировки, чтобы получить впечатление от основной мысли в тексте. Ступень 2 (408–480). Среди логических и лингвистических связей в тексте с целью, локализовать или интерпретировать информацию в тексте.

После опубликования первых тестов PISA постановлением конференции министерства культуры общие образовательные стандарты были введены для всех федеральных земель; с 2007 г. достижения всех учеников проверяются независимо от теста PISA в третьем и восьмом классе. При этом перепроверка понимания чтения играет особую роль.

Примерно через десять лет после первого теста PISA читательская компетенция повысилась и в 2009 г. достигла уровня 497 баллов, это немного выше среднего значения ОЭСР. При этом доля учеников с крайне низкой способностью чтения (уровень 1a) также сократилась с 9,9 % до 5,2 %. Сравнительный анализ показал, что немецкие школьники в отличие от школьников других стран, участвующих в исследовании, лучше владеют читательскими стратегиями. Читательская компетенция у молодых людей с миграционным прошлым увеличилась на 26 баллов и достигла в среднем 470 баллов. Следует заметить, что образовательные успехи стали меньше зависеть от социального статуса учащегося. В настоящее время прослеживается тенденция к постепенному нивелированию социального неравенства в немецких школах, однако пока нельзя говорить о полном его исчезновении [Kultusministerkonferenz, 2010].

Заключение

Значение исследований PISA сложно переоценить. Благодаря им внимание широкой общественности было привлечено к проблемам развития читательской компетенции. Результаты тестирования PISA послужили основой для научных исследований, разработки стратегий, направленных на развитие читательской компетенции. Систематическое проведение тестирования PISA позволяет говорить о наличии положительной тенденции и постепенном улучшении общего уровня читательской компетенции в Германии, однако проблема по-прежнему существует и требует дальнейшей проработки.

Список литературы

1. Lenhard W. Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen, Diagnostik, Förderung. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 2013. 184 S.
2. Kirsch I., Jong de J., Lafontaine D., McQueen J., Mendelovits J., Monseur Ch. Lesen kann die Welt verändern. Leistungen und Engagement im Ländervergleich. Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD. 2002. 279 S.
3. Kultusministerkonferenz: PISA 2009. Deutschland holt auf. 2010. URL: <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/pisa-2009-deutschland-holt-auf.html> (дата обращения: 25.02.2019).
4. Schneider W. Frühe Entwicklung von Lesekompetenz: Zur Relevanz vorschulischer Sprachkompetenzen. In: Schiefele, Ulrich (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004. 360 S.
5. Scholtyssek A. Lesekompetenz. Leseförderung. München: GRIN Verlag. 2006. 30 S.
6. Spinner K.H. Lesekompetenz in der Schule. In: Schiefele, Ulrich (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2004.

Kathrin Köpke

Associate Professor, Linguodidactics Department,
Perm State University

CONDITIONS FOR DEVELOPMENT OF READING COMPETENCE ON THE EXAMPLE OF GERMANY

Reading is a process during which the reader, as a result of cognitive activity, constructs the meaning of what he or she has read taking into account the individual characteristics of perception. In the first part of the article the separate cognitive processes of the text perception are described sequentially, as well as individual features, which are of primary importance for the deciphering of meanings of the read. The second part deals with specific activities aimed at the formation and development of reading competence in children of preschool and school age. At present, reading as a process of cognitive activity has undergone significant changes due to the rapid development of digital technologies in general and the integration of electronic media in particular. Since the 80s of the last century, interest in studying "reading" has been constantly growing. Thus, thanks to the research carried out under the Programme for International Student Assessments (PISA), the problems of developing reading competence in Germany have been addressed at the academic and national level. Due to the fact that PISA is the most authoritative research in the field of readership development, the article briefly outlines the main features and objectives of PISA testing. In conclusion, the article explains the main results of the PISA test conducted in 2000 and provides statistical data demonstrating the effectiveness of the implementation of measures aimed at the development of reading competence in modern Germany.

Keywords: reading competence, reading skills, reading comprehension, reading assistance, reading strategies, research of PISA, test of educational achievement, local and global coherence.



УДК372.881.111.1

Костыря Алёна Владимировна

Старший преподаватель кафедры лингвистики и перевода,

Пермский государственный национальный

исследовательский университет

614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15.

Тел.: +7 (342)396283

E-mail: a.v.kostyria@gmail.com

ТЕХНОЛОГИЯ SOFTSKILLS И ИЗУЧЕНИЕ КЛАССИКИ НА ЯЗЫКЕ ОРИГИНАЛА: (РОМАН «ГОРДОСТЬ И ПРЕДУБЕЖДЕНИЕ» ДЖЕЙН ОСТЕН НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ)

Обращение к классике в рамках изучения первого иностранного языка на языковых специальностях является на данный момент повсеместной практикой. Изучение литературного произведения в оригинале способствует развитию у студентов вузов языковой компетенции, расширению фоновых знаний. В данной статье рассматриваются возможности изучения классического романа английской литературы «Гордость и предубеждение» Джейн Остен в формате технологии «softskills», разработанной Институтом письма и мышления (Бард колледж, США); приводится последовательность заданий и разработанная система вопросов. В частности, в рамках распределения заданий на предтекстовые, притекстовые и послетекстовые учащимся предлагается найти решение проблемной ситуации, познакомиться с «миром Джейн Остен», её эпохой, а также осуществить ведение читательского дневника и анализ поведения главных героев. Рассмотрение некоторых «традиционных» заданий при работе с текстом демонстрирует их адекватность (соответствие) требованиям либерального образования, поскольку они предоставляют обучающимся возможность выбора и углублённого изучения предмета. Кроме того, представленная система заданий формирует комплексное восприятие сложного и многоуровневого текста в совокупности с так называемым дискурсом изучаемого романа — сайтами, посвящёнными эпохе и творчеству писательницы. В связи с тем, что владение «гибкими навыками» подразумевают знание иностранного языка, способность к выстраиванию мультикультурных отношений и умение принимать самостоятельные решения, занятия по английскому языку, по нашему мнению, являются хорошим ресурсом для дальнейшего развития и совершенствования навыков критического письма и мышления у студентов гуманитарных специальностей.

Ключевые слова: softskills, критическое мышление, домашнее чтение, «Гордость и предубеждение», Джейн Остен.

Введение

Давно наметившаяся тенденция к либерализации образования отвечает на современные запросы общества, ведь «особенности развития современного социума приводят к тому, что

одной профессии на всю жизнь больше не существует» [Береснев, 2018, с. 51]. Технология softskills призвана решить проблему отсутствия у выпускников вузов таких навыков, как проектное и критическое мышление, а также помочь им преодолеть трудности в письменном изложении своих мыслей. «Формирование особого стиля умственной деятельности, который выражается в способности обучающегося находить ответы на поставленные вопросы, умении пользоваться дополнительной информацией и формировать собственное мнение, обосновывать его аргументами и найденными фактами» – всё это и есть умения критического мышления [Клименко, 2017, с. 305]. Что касается технологии softskills (англ. 'мягкие навыки'), то она направлена, прежде всего, на развитие коммуникативных навыков: умение выступать публично, управлять своими эмоциями, убеждать в своей правоте. Также развивает культуру мышления и навыки критического осмысления. Поскольку программа включает в себя развитие навыков чтения и письма, мы считаем логичным использовать её для ведения курса домашнего чтения на языковых специальностях, однако объём статьи позволяет нам рассмотреть только навыки критического чтения и мышления.

Основная часть

Роман «Гордость и предубеждение» был выбран нами неслучайно. Шедевр английской литературы и самый известный роман Джейн Остен – он не теряет своей актуальности и в XXI в. А новаторская манера изложения, идеальный баланс сказанного и недосказанности, иронии и социальной сатиры делают его подходящим текстом для развития навыков критического мышления. В данной статье мы представим ряд заданий, соответствующих задачам либерального образования.

Разрабатывая системы заданий по изучению художественного текста, следует придерживаться традиционного деления заданий на предтекстовые, притекстовые и послетекстовые.

В качестве предтекстовых целесообразно выбирать задания, направленные на создание «background knowledge», то есть фоновых знаний. Для этой цели студентам предлагаются выполнить следующее:

1. Решение проблемных ситуаций.
2. Знакомство с миром Джейн Остен.
3. Установление межпредметных связей.

Итак, разрешение проблемной ситуации включает в себя обсуждение поднимаемых в произведении конфликтов (классовых, семейных, конфликт характеров). Сначала происходит обсуждение ситуаций в парах, а затем с преподавателем и всей группой:

– *Your mother says and does things that embarrass you in front of others. What do you say to her about her actions afterwards?*

– *You are given information that one of the new students who is well-liked by other students is actually dishonest, deliberately misleading others. Should you reveal the truth or wait till others discover what you know?*

Опыт обсуждения проблемной ситуации в парах, а затем фронтально, со всей группой, даёт возможность посмотреть на проблему под разными углами зрения, сформулировать её решение, опираясь на критическое осмысление ситуации. В ходе второго этапа мнение участников общей дискуссии, изначально сформированное в парном обсуждении, может поме-

няться: в этом случае проявляется гибкость мышления со стороны убеждаемого и способность к аргументированию и убеждению со стороны его оппонента.

Знакомство с миром Джейн Остен и её эпохой может происходить через работу в мини-группах в качестве задания, предваряющего первое занятие по теме в форме знакомства с интернет источниками, посвящёнными эпохе Регентства и Джейн Остен:

<http://www.pemberley.com>

<http://janeaustensworld.wordpress.com/>

Задача студентов — пользуясь онлайн-ресурсами, прочитать биографию Остени найти ответы на ряд вопросов:

What is known about the life of Jane Austen – her family's status, siblings, personal experiences?

Why did she become a writer?

How popular were her novels? [Posey, 2009, p. 9].

Работая с указанными источниками, студенты знакомятся с англоязычными ресурсами, что способствует расширению словарного запаса, непосредственно обогащает фоновые знания, а также развивает умение эффективно и оперативно осуществлять самостоятельный поиск информации с помощью компьютерных поисковых систем.

Далее учащиеся устанавливают межпредметные связи посредством изучения интересующей их области, предлагаемой на выбор из списка:

– *Classical Music of the Regency Period*;

– *Dance (quadrille)*;

– *History (Napoleonic Wars, French Revolution)* и т. д.

Таким образом, в учебный процесс интегрируется информация из разных областей знаний, что способствует более глубокому пониманию текста, его социокультурного и исторического контекста. Помимо этого, учащиеся формируют визуальный и аудиоряд.

К притекстовым можно отнести задания на развитие умений смыслового анализа текста, например:

1. Читательский дневник.
2. Обсуждение прочитанного, дискуссия.
3. Анализ элементов структуры повествования.

Читательский дневник в случае работы с выбранным нами романом позволяет учащимся зафиксировать первые впечатления о персонажах произведения. Поскольку они создаются у читателя в начале романа, будет целесообразно попросить студентов записать сложившееся мнение о таких персонажах, как мистер и миссис Беннет, Элизабет, мистер Дарси и ещё трёх на их выбор после прочтения первых четырёх глав. Чтобы структурировать данные, учащиеся посвящают каждому герою отдельные страницы дневника.

Обсуждение прочитанного, дискуссия – важный этап притекстового этапа, поскольку он позволяет студентам вербализовать ранее записанные ими мысли и впечатления, обосновать свою точку зрения. Ответы на вопросы открытого типа помогут учащимся сформулировать свою оценку событиям и персонажам:

– *With which character do you most identify and why?*

– *Which character do you find most unlikable?*

Для проведения дискуссии подойдут знаковые цитаты из текста романа, например:

«It is a truth universally acknowledged that a single man in possession of a good fortune must be in want of a wife» [Austen, 2010, p. 1].

Участие в дискуссии является неотъемлемым этапом в развитии навыков *softskills*, так как позволяет принимать и понимать чужую читательскую позицию, а также выражать собственную. Помимо этого, учебная дискуссия «способствуют решению задачи формирования коммуникативной культуры личности, что проявляется в совершенствовании базовых коммуникативных умений»: слушать и понимать участника дискуссии; аргументированно доказывать свою точку зрения; соблюдать этику общения [Филонова, 2017, р. 82].

Анализ структуры и элементов повествования в романе «Гордость и предубеждение» представляет большой интерес, так как Д. Остен крайне скупо описывает место действия. Такой подход даёт возможность читателю самому «достраивать» текстовое пространство романа, что, в свою очередь, позволяет задействовать студентов в нестандартном задании: разделив учащихся на две – четыре группы, дать каждой свой пространственный локус, например:

- *Netherfield Park, Bingley's residence,*
- *Pemberley House, Darcy's estate,*
- *The Derbyshire countryside,*
- *Rosings, the home of Lady Catherine.*

Задача каждой группы в процессе чтения романа – собрать как можно больше описаний, которые используются для этих мест в тексте. В результате, на основе собранных данных, студентам предлагается представить рисунок или чертёж места, указанного в романе. Следующим этапом работы, может быть сравнение рисунка студентов и репрезентации того же места в одной из экранизаций «Гордости и предубеждения».

Послетекстовые задания традиционно предназначены для проверки понимания прочитанного. В нашем случае к этому добавляется ещё и развитие навыков критического осмысления прочитанного произведения. Примером послетекстовых заданий в этом ключе могут послужить следующие виды деятельности:

1. Анализ читательского дневника.
2. Анализ эволюции персонажей.

Анализ читательского дневника под определённым углом зрения нацелен на детальное рассмотрение записей студентов. Для выполнения задания учащиеся организуются в группы по 3–4 человека и обсуждают следующие вопросы:

Which characters does Austen seem to favor?

Which characters are presented consistently in an unfavorable light?

Ранее сделанные студентами записи о характерах героев задействуются в данном задании и подвергаются критическому осмыслению. В ходе работы, студенты обсуждают в группах, как поменялось или не поменялось их мнение о главных действующих лицах и почему. Таким образом, будет осуществляться стратегия, нацеленная на рефлексивное мышление в ходе работы с текстом. Возможно, для этого понадобится повторное детальное прочтение некоторых глав романа «под другим углом». Сравнивая свои первые и более поздние, более осознанные впечатления, студенты развивают культуру и гибкость мышления, навыки осознанного чтения.

При анализе поведения главных персонажей стоит обратить внимание студентов на тот факт, что в романах Джейн Остен различают статические и динамические персонажи. В «Гордости и предубеждении» обычно сравниваются те, кто по-настоящему изменяются по ходу романа, например Дарси, и те, чей истинный характер остаётся неизменным, хотя и проявляется лишь со временем, например, Уикхем. Далее студенты могут приступить к подготовке к дебатам: они делятся на две группы и работают в командах. Выбор того, какую из точек зрения поддерживать, стоит за преподавателем: учащиеся, таким образом, будут вынуждены отстаивать категоричные мнения, не всегда совпадающие с их собственными, например:

1: *The Bennets are good parents who provide for their daughters' futures.*

2: *The Bennets' parenting skills put their daughters' futures in jeopardy.*

Таким образом, осуществляется диалогическая форма проведения занятия, а так как каждый аргумент обязательно должен быть подкреплён примером из текста романа, здесь можно проверить, насколько хорошо студенты знакомы с текстом произведения.

Заключение

Осмысление традиционных видов работы с текстом показало, что при желании их можно адаптировать к требованиям либерального образования: предоставить широту выбора и «глубину изучения» предмета. А поскольку «гибкие навыки» подразумевают знание иностранного языка, способность к выстраиванию мультикультурных отношений и умение принимать самостоятельные решения; мы считаем, что занятия по английскому языку являются идеальным ресурсом для дальнейшего развития и совершенствования навыков критического письма и мышления на гуманитарных специальностях.

Список литературы

1. Береснев В.Д., Береснева Н.И. Технологии softskills в анализе текста (методическая разработка) // Евразийский гуманитарный журнал. № 1. 2018. С. 51–55.
2. Клименко М.В., Филимонова Т.М. Формирование навыков критического мышления студентов на занятиях по иностранному языку на основе проблемных ситуаций // Вестник Брянского государственного университета. 2017. № 4 (34). С. 305–313.
3. Филонова Ю.А. Дискуссия в обучении литературе: педагогический и методический аспекты // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 1. С. 77–83.
4. Austen J. *Pride and prejudice*. London: Collins Classics. 2010. 402 p.
5. Posey N. *A Teacher's Guide to the Signet Classics Edition of Jane Austen's Pride and Prejudice*. NY: Penguin group, 2009. 32 p.
6. Jane Austen's world. URL: <http://janeaustensworld.wordpress.com> (дата обращения: 23.12.2018).
7. The Republic of Pemberley. URL: <http://www.pemberley.com> (дата обращения: 23.12.2018).

Kostyrya A. V.

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

**SOFT SKILLS AND THE STUDY OF THE CLASSICS IN THE ORIGINAL LANGUAGE:
THE NOVEL "PRIDE AND PREJUDICE" J. AUSTEN AT THE ENGLISH LESSONS**

To appeal to the classics in the study of the first foreign language in the language specialties is currently a common practice. The study of a literary work in the original contribute to the development of students' language competence, the expansion of background knowledge. The article discusses the possibility of studying the classic novel of English literature "Pride and prejudice" by Jane Austen in the format of the technology "soft skills" developed by the Institute of writing and thinking (Bard College, USA), providing a sequence of tasks and a system of developed questions. In particular, in the framework of the tasks distribution on pretext, text and after text, students are encouraged to find solution to a problem situation, learn about "the world of Austen", her era, and also to keep a reader's diary and undertake analysis of the behavior of the main characters. Considering "traditional" tasks while working with the text demonstrates their adequacy (compliance) to the requirements of liberal education, as they provide students with both choice and depth of study of the subject. In addition, the system of tasks forms a complex perception of the complicated and multi-level text in conjunction with so-called discourse of the novel — sites dedicated to the era and creative work of the writer. Due to the fact that the possession of "flexible skills" implies a foreign language proficiency, ability to build multicultural relations and to make independent decisions, English classes is an ideal resource for further development and improvement of critical writing and thinking skills of students of Humanities.

Key words: soft skills, critical thinking, home reading, Pride and prejudice, Jane Austen.



УДК 811-008

Манжула Оксана Владимировна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры английского языка
профессиональной коммуникации,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет
614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15.
Тел.: +7 (342)2396839
E-mail: achilleon@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ MOODLE В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БАКАЛАВРОВ ЕСТЕСТЕННОНАУЧНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПГНИУ

В статье представлены особенности использования электронной системы MOODLE в обучении английскому языку студентов естественнонаучных факультетов ПГНИУ и проанализированы основные принципы, структура и преимущества данного вида работы. Также показано применение MOODLE в аудиторной и самостоятельной работе студентов. Автор поясняет, какие требования предъявляются к программам, применяемым в обучении в вузе. В статье отмечаются принципы, заложенные в основе системы MOODLE. Исследователь также доказывает, что возможность осуществления обратной связи участников образовательного процесса является одним из главных преимуществ системы MOODLE, и что система MOODLE позволяет использовать тренировочное тестирование и осуществлять предварительную сдачу контрольных и лабораторных работ. В статье отмечается, что данная система основывается на коллаборативной технологии обучения, что позволяет организовать обучение в процессе совместного решения учебных задач и осуществлять взаимообмен знаниями. Также обращается внимание на то, что использование данного ресурса носит системный характер и чётко организовано. В статье описаны ключевые моменты при разработке электронного пособия на базе MOODLE. Автор показывает, что целью является создание информационно-образовательной системы, работа в которой будет способствовать повышению эффективности образовательного процесса. Также автор рассказывает о содержании электронного пособия. В статье отмечаются элементы, которые являются полезными и удобными при использовании MOODLE. Дается информация о текстах, включённых в пособие. Поясняется, какие материалы являются обязательными для изучения, а какие опциональными. Данные материалы могут эффективно применяться в работе со студентами I курса бакалавриата.

Ключевые слова: английский язык, информационно-коммуникативные технологии, MOODLE, иностранный язык, электронные системы обучения.

Введение

Информационные технологии стали неотъемлемой частью обучения английскому языку в высшей школе. С введением мультимедиа систем в программу, возможности языковой практики значительно повысились. Стало возможным применять специально разработанные для образовательных целей мультимедиа системы. Они сделали возможным комплексное применение информационных технологий. Несмотря на обилие современных информационных систем, применяемых в обучении, программ, которые соответствуют стандартам высшего образования, разработано немного.

В данной программе должны быть реализованы общедидактические, методические, лингвистические и методические электронно-дидактические принципы, они должны быть ориентированы на компетентностно-ориентированное образование потому, что такой тип образования «становится более функциональным и индивидуализированным» [Исаева, 2018, с. 132].

Основная часть

Одной из электронных систем, наиболее удовлетворяющих потребностям высшей школы, является MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment). В её основе заложены принципы, разработанные Л.С. Выготским и Джоном Дьюи. Разработчиком данной системы является Мартин Дуджиамас. В основе MOODLE лежат следующие принципы:

1. В настоящей обучающей среде все мы одновременно являемся потенциальными учителями и учениками. Преподаватель играет роль «проводника», направляющего студента на поиск нужной информации.

2. Обучение более эффективно, если обучающийся объясняет материал другим (принцип действия). Результаты деятельности становятся понятны другим участникам образовательного процесса, так формируется личная ответственность, активизируется самопроверка и самоанализ, что повышает качество обучения.

3. Наблюдение за деятельностью других студентов способствует обучению. Действия, которые они выполняют в аналогичной учебной ситуации, непосредственно влияют на работу других участников образовательного процесса в большой степени, подталкивают к анализу, размышлению, способствуют вхождению в коллективный ритм работы.

4. Индивидуальное обучение. Студентам предоставляется больше возможностей для самореализации и самопрезентации.

5. Подвижность учебной среды. Электронная система должна предоставлять студентам и преподавателям разнообразные способы и средства для решения учебных задач: получение информации или консультации, обмен мнениями, оценивание, оперативное обновление.

Возможность осуществления обратной связи участников образовательного процесса — одно из главных преимуществ MOODLE. Осуществляется поддержка обмена файлами разных форматов. Новостная рассылка даёт возможность своевременно информировать всех субъектов курса о текущих событиях. На форумах и в чатах можно обсуждать различные вопросы, в группах или в целом. Разделы «Комментарий» и «Обмен сообщениями», предназначены для персонализированной переписки преподавателя и студента, в таких сообщениях можно рецензировать работы и осуществлять их проверку, а также давать индивидуальные консультации. Данные сервисы повышают доступность ресурсов для студентов, а также позволяют задавать индивидуальный темп при обучении.

По мнению Г.С. Голошумовой и О.Е. Черновой, «эффективность использования электронных образовательных ресурсов в учебном процессе обеспечивается наличием следующих возможностей: мультимедийность, моделирование, интерактивность» [Голошумова, Чернова, 2017, с. 53].

Система MOODLE позволяет использовать тренировочное тестирование и осуществлять предварительную сдачу контрольных и лабораторных работ.

Для реализации актуальных задач обучения английскому языку Пермский государственный национальный исследовательский университет осуществляет переход на обучение студентов по системе MOODLE, которая основывается на коллаборативной технологии обучения. Система позволяет организовать обучение в процессе совместного решения учебных задач и осуществлять взаимообмен знаниями. В 2018–2019 уч. г. апробированы отдельные модули системы преподавателями-разработчиками курса, полный переход на данную систему запланирован на 2019–2020 уч.г.

До перехода на систему MOODLE, при обучении английскому языку использовались многие электронные и информационные ресурсы, которые применялись по большей части для организации самостоятельной работы студентов. При этом использование данных ресурсов не носило системного характера и было разрозненным. Оно не обеспечивало эффективного взаимодействия участников учебного процесса.

Для устранения данных проблем, на кафедре английского языка профессиональной коммуникации при участии кафедры английского языка межкультурной коммуникации был разработан сетевой электронный учебно-методический комплекс английского языка на платформе MOODLE.

Целью данного электронного пособия является создание информационно-образовательной системы, работа в которой будет способствовать повышению эффективности образовательного процесса. В курсе «Иностранный язык (английский)» большая часть часов отводится на самостоятельную работу. Система MODLE обеспечивает организацию самостоятельной работы студентов.

Курс «Иностранный язык (английский)» изучается в течение трех триместров. Каждый триместр разбивается на четыре модуля. Для пилотирования данного проекта был взят материал 1-го семестра. Остановимся подробнее на структуре разработанного комплекса. Проанализировав научно-методическую литературу, посвящённую исследованиям в данной области, мы пришли к выводу, что не существует единой точки зрения относительно структуры сетевого электронно-методического комплекса. Это индивидуальная позиция разработчиков, которая зависит от конкретных целей курса, целевой группы студентов, их информационной компетентности и компетентности преподавателя.

При разработке пособия мы включили обязательные и дополнительные разделы учебного материала. К обязательным материалам относятся тексты и задания к ним, грамматические упражнения, тесты, проекты. Проекты включены в обязательную часть, поскольку мы считаем этот вид работы очень важным, в нём реализованы ключевые образовательные принципы: «принцип интереса к выполнению проекта со стороны его участников, принцип консультативно-координирующей функции преподавателя, принцип связи идеи проекта с реальной жизнью, принципы коллективно-трудовой деятельности, самостоятельности, сотрудничества; принцип аутентичности учебных материалов» [Назмиева,

2012, с. 35]. Дополнительные материалы включают в себя глоссарий терминов, учебно-методические материалы для самостоятельных проектных работ, интернет-ресурсы и справочные материалы.

Очень важной составляющей является наличие личного кабинета студента. Как отмечают С.В. Андросова и Д.Е. Андросова, «важная функция личного кабинета — предоставление возможности общения со студентами по различным аспектам обучения по дисциплинам, включая выполнение домашних заданий, контроль и оценивание» [Андросова, 2018, с. 106].

Так, разработанный комплекс включает четыре модуля: «Life_at_University», «Cross-cultural communication», «Digital literacy» и «Enviroment». Каждый из них состоит из таких разделов, как: Lead-in, Vocabulary, Reading, Grammar, Listening, Video и Quizes.

Данный комплекс объединяет возможности текстового редактора, электронной почты, электронных журналов и многих других атрибутов современной компьютерной технологии, которые широко представлены на платформе MOODLE. Структурными компонентами каждого модуля являются: текстовая страница, гиперссылка с переходом на файл или веб-страницу, книга, пояснение, форум, упражнение, тест, чат.

Глоссарий является значимой частью образовательной системы, так как в него включена подборка основных терминологических единиц тезауруса. Когда термин из глоссария встречается в тексте курса, он автоматически преобразуется в ссылку на этот термин.

В комплекс также включены различные виды тестов. При работе в MOODLE тесты обрабатываются автоматически, это происходит очень быстро. Также электронная система составляет рейтинг результатов студентов, включающий и их собственный прогресс. А.И. Горожанов, в частности, отмечает, что «тесты, которые могут содержать от одного до нескольких десятков тестовых заданий, являются маркерами прогресса обучающегося, поскольку для перехода к последующим модулям необходимо получить определённый балл за тест» [Горожанов, 2016, с. 59].

Курс системы MOODLE может быть использован для обучения студентов с разной языковой подготовкой. Разработчики и пользователи могут корректировать курс для решения отдельных образовательных задач и реализации различных обучающих стратегий. Введение данного курса позволяет реализовать широкую содержательную базу ресурсов и провести эффективное обучение для студентов с целью овладения языковыми умениями и навыками.

Заключение

Преимущества системы MOODLE очевидны. Студенты получают доступ к обучению в любое время и в любом месте. Студенту доступны все необходимые учебные материалы в электронном виде. Система оценки знаний в виде компьютеризированных тестов не вызывает сомнений в объективности. Самоорганизация студентов позволяет повысить творческий и интеллектуальный потенциал, также повышается стремления к знаниям. Студенты повышают навыки работы с компьютерной техникой и осваивают новейшие информационные технологии. Преподавателям MOODLE предоставляет более свободный график, так как часть аудиторных занятий заменяется внеаудиторными; даёт возможность автоматизировать систему оценки и использовать современные мультимедийные технологии для обучения. Также MOODLE подразумевает одновременную и разновременную

коммуникацию студентов и преподавателя. Примером одновременной коммуникации может послужить видеоконференция, в качестве примера разновременной коммуникации можно привести переписку по электронной почте. Всё это повышает уровень взаимодействия преподавателя со студентами.

Современные возможности электронной системы MOODLE позволили качественно изменить содержание учебного курса по английскому языку. Стало возможным представлять учебный материал в увлекательной и доступной форме, а также реализовать большой потенциал компьютерных программ для качественного обучения английскому языку. Такой тип обучения более вариативен и гибок, студенты могут самостоятельно выбрать траекторию изучения предмета. Таким образом, электронная система MOODLE даёт возможность работать в интерактивном режиме, быстро и просто переходить с одного ресурса на другой, от одной темы к другой. К тому же, работая в этой системе, студент имеет возможность обратиться к требуемому справочному материалу, посмотреть комментарии, использовать рисунки и видео, познакомиться с учебной информацией и обменяться сообщениями с другими участниками образовательного процесса.

Список литературы

1. Андросова С.В., Андросова Д.Е. Из опыта использования электронно-образовательной среды вуза в преподавании английского языка студентам языковых и неязыковых специальностей // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 3. С. 106–114.
2. Голошумова Г.С., Чернова О.Е. Возможности использования электронной образовательной платформы MOODLE в образовательном процессе вуза // Филологический класс. 2017. № 3(49). С. 52–58.
3. Горожанов А.И. LMS MOODLE как инструмент разработки курсов иностранных языков — узлов обучающей виртуальной среды // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Общественные науки. 2016. С. 55–64.
4. Исаева Е.В. Формирование терминологической компетенции на английском языке: фундаментальная информатика и информационные технологии // Евразийский гуманитарный журнал. 2018. № 3. С. 132–136.
5. Назмиева Э.И. Иноязычная подготовка как фактор развития общекультурных и профессиональных компетенций студентов негосударственного вуза // Казанский педагогический журнал. 2012. № 3. С. 33–38.

Manzhula O.V.

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

THE USE OF MOODLE IN TEACHING ENGLISH BACHELORS OF NATURAL-FACULTIES OF PSU

The article presents the features of the use of the electronic system MOODLE in teaching English to students of natural science students of PSU and analyzes the basic principles, structure and advantages of this type of work. Also the use of MOODLE in the classroom and independent work of students is shown. The author explains what the requirements are for programs

used in teaching at the university. The article notes the principles underlying the MOODLE system. The researcher also argues that the possibility of providing feedback to participants in the educational process is one of the main advantages of the MOODLE system and that the MOODLE system allows to use training testing and carry out preliminary testing and laboratory work. The article notes that this system is based on a collaborative learning technology that allows to organize training in the process of solving educational problems together and to implement the interchange of knowledge. The attention is also drawn to the fact that the use of this resource is systemic and well organized. The article describes the key points in the development of electronic manuals based on MOODLE. The author shows that the purpose of this development is to create an information and education system, which is able to contribute to the improvement of the educational process. The author also writes about the content of the electronic manual. The article points out the elements that are useful and convenient when using MOODLE, provides information about the texts included in the manual, explains which materials are required to study, and which are optional. These materials can be effectively used in work with first-year bachelors.

Key words: English, information and communication technologies, MOODLE, foreign language, electronic learning systems.



© Пресс-служба Пермского государственного национального исследовательского университета

УДК 378

Филиппова Анастасия Анатольевна

Кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингводидактики,
Пермский государственный национальный
исследовательский университет
614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15.
Тел.: +7 (342) 2396477
E-mail: filippovasmvfl@list.ru

КОНТРОЛЬ СФОРМИРОВАННОСТИ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Для осуществления профессиональной педагогической деятельности необходимо владеть не только знаниями, навыками и умениями по профильному предмету, но и методикой его преподавания. Дисциплина «Иностранный язык» представляет собой особый предмет, поскольку деятельность на уроке проходит по большей части на неродном языке, с принятием и пониманием чужой иноязычной культуры, что вносит определённые трудности в процесс обучения. В статье рассматриваются вопросы сформированности компетенций будущих учителей иностранного языка. Представлены задания на контроль сформированности знаний, навыков, умений и способностей по методике преподавания иностранных языков. Особое внимание уделяется тестовым заданиям, конспекту урока, технологической карте урока и педагогической практике студентов.

Ключевые слова: контроль, навыки и умения, компетенция, технологическая карта урока, учитель иностранного языка.

Введение

Профессия учителя всегда была и по-прежнему остаётся востребованной профессией на рынке труда. Особого внимания заслуживает специальность учителя иностранного языка. В рамках современного системно-деятельностного подхода, согласно которому в последние годы активно перестраивается вся система образования России, к педагогу предъявляются новые требования. В результате освоения программы бакалавриата по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» у выпускника должны быть сформированы определенные профессиональные, общепрофессиональные и универсальные компетенции [Федеральный, 2018]. Весьма важными при этом видятся вопросы контроля сформированности заявленных компетенций.

Основная часть

Как известно, компетенция представляет собой «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений» [Азимов, Щукин, 2009, с. 107]. Ориентируясь на совокупность составляющих компетенции, кон-

троль должен осуществляться первоначально на уровне формирования знаний, затем на этапе формирования навыков и умений и, в конечном счёте, на этапе формирования и развития способностей. Контроль в процессе обучения играет важную роль, поскольку выполняет не только корректировочную и оценочную функции, но и обучающую, диагностическую и управленческую, то есть позволяет своевременно оценить успешность или неуспешность обучения и обеспечивает управление процессом овладения языковым материалом и речевыми умениями [Азимов, Щукин, 2009, с. 112].

При обучении студента – будущего педагога большое значение имеет как сформированность компетенций по профильному предмету, так и компетенций по методике его преподавания, в частности, методике преподавания иностранных языков. Нередко встречаются специалисты, которые прекрасно владеют иностранным языком, но испытывают значительные трудности в его преподавании, особенно в начале карьеры. Именно поэтому дисциплине «Методика преподавания иностранных языков» следует уделять особое внимание.

Наличие у обучаемых первоначальных теоретических знаний по методике преподавания иностранных языков может быть проверено, на наш взгляд, с помощью тестовых заданий различного характера. К таковым относятся задания в закрытой форме, задания в открытой форме, задания на установление соответствия, задания на установление правильной последовательности. Примерами могут послужить следующие задания.

1. Выберите правильный вариант:

Способы объяснения грамматики — это ...

- а) подстановка, трансформация;*
- б) индукция, дедукция;*
- в) системно-структурный, функционально-смысловой.*

2. Дополните предложение:

К качествам навыка относятся следующие: автоматизированность, устойчивость, гибкость, ...

3. Установите соответствия дефиниций термину «метод» в разных значениях:

- | | |
|---|---|
| <i>1) В широком смысле «метод» —</i> | <i>а) средство познания, способ изучения при-</i> |
| <i>2) В общеметодологическом смысле</i> | <i>роды и общества.</i> |
| <i>«метод» —</i> | <i>б) способ взаимодействия учителя и учаще-</i> |
| <i>3) В общедидактическом смысле</i> | <i>гося, направленный на достижение целей обра-</i> |
| <i>«метод» —</i> | <i>зования, воспитания и развития учащегося.</i> |
| <i>4) В частнодидактическом (мето-</i> | <i>в) направление в обучении, определяющее</i> |
| <i>дическом) смысле «метод» —</i> | <i>стратегию овладения языком.</i> |
| | <i>г) способ достижения цели</i> |

4. Распределите в правильной последовательности этапы формирования лексического навыка:

- а) имитация слова;*
- б) обозначение, направленное на самостоятельное называние объектов, определяемых словом;*
- в) осознание значения слова;*
- г) употребление слова в разных контекстах;*
- д) восприятие слова в процессе его функционирования;*

е) *комбинирование.*

Уровень сформированности навыков и умений по методике преподавания иностранных языков может быть проверен с помощью задания в форме составления конспекта урока или технологической карты урока. Конспект урока может быть представлен письменно или в виде презентации, где, следуя логике урока, на слайдах должны быть в последовательном порядке указаны тема, цели, задачи урока, непосредственно сам ход урока, включающий введение и / или активизацию лексического, грамматического и / или фонетического материала, рефлексия.

Конспект урока в форме презентации может быть представлен на семинарских занятиях и тем самым, с нашей точки зрения, имеет преимущество по сравнению с письменным конспектом, предъявляемым только преподавателю, поскольку демонстрация составленного конспекта урока на семинаре предоставляет учащимся всей группы возможность осуществления процедуры его анализа.

Следует отметить, что в последнее время вместо традиционного конспекта урока часто используется технологическая карта урока. Технологическая карта урока представляет собой таблицу, в которой отражены тема и цели урока, предполагаемые результаты (личностные, предметные, метапредметные), формы и методы работы, деятельность учителя и учащихся. При этом планируемые результаты достигаются за счёт формируемых универсальных учебных действий.

Применение технологической карты урока обусловлено требованиями Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования, методологической основой которого является системно-деятельностный подход. Согласно данному стандарту к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы устанавливаются личностные, метапредметные и предметные требования. Личностные требования включают готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению.

Метапредметные требования охватывают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность их использования в познавательной и социальной практике. Предметные требования представляют собой освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения, специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета [Федеральный, 2012].

Считается, что применение технологической карты способствует достижению планируемых результатов ФГОС, обеспечивает эффективность обучения [Калугина, 2017]. Учителями предлагаются различные варианты разработок технологических карт [Копотева, Логвинова, 2013].

Итак, в качестве контроля сформированности определённых навыков и умений по методике преподавания иностранных языков может также использоваться технологическая карта урока. Оценка качества составления технологической карты урока или конспекта урока опирается на методические разработки плана анализа урока. В методической литературе представлены различные схемы анализа урока, одной из которой является схема анализа деятельности учителя на уроке, состоящая из трёх блоков: личностные качества преподавателя, подготовка к уроку, деятельность на уроке, каждый из которых в свою очередь разбит на несколько пунктов [Щукин, 2006, с. 287–288].

Частично опираясь на данную схему анализа, критериями оценки конспекта урока могут быть выделены следующие: «компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности», «содержание урока», «компетентность в области структурирования урока», «способы организации и развития учебной деятельности учащихся», «речевая корректность».

Критерий «компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности» предполагает степень соответствия заявленных целей и задач материалу урока и логичность данных целей и задач в соответствии с циклом других уроков в рамках представленной темы. Данный критерий имеет большую значимость, поскольку от постановки целей и задач зависит весь ход урока.

Критерий «содержание урока» включает в себя отбор материала в соответствии с современными требованиями, а именно, выбор материала в соответствии с уровнем владения учащимися иностранным языком, их возрастными и личностными особенностям, наличие необходимых на уроке наглядности и раздаточного материала (карточки с лексическим и / или грамматическим материалом, схемы, карты, картинки и т. д.).

Под критерием «компетентность в области структурирования урока» понимается логичность выстраивания урока, то есть распределение и соотношение упражнений (имитативных, подстановочных, трансформационных, репродуктивных) в правильной последовательности в зависимости от типа урока, правильность распределения времени на уроке.

Критерий «способы организации и развития учебной деятельности учащихся» предполагает организационные формы работы (фронтальная, индивидуальная, парная, групповая), их правомерность поставленным задачам, логическое соотношение на разных этапах урока. Как известно, в рамках современного обучения иностранным языкам групповая и парная работы, например, в проектной деятельности, активно используются на занятиях [Полякова, Гриценко, 2017], поскольку необходимость их применения продиктована целями и задачами изучения иностранного языка.

Критерий «речевая корректность» отвечает за степень сформированности речевой компетенции будущего педагога на иностранном языке. Другими словами, задания к упражнениям должны быть корректно сформулированы на иностранном языке.

Степень сформированности способности к выполнению педагогической деятельности на основе приобретённых знаний, навыков, умений может быть оценена с помощью прохождения учащимися практики по преподаванию иностранных языков. Как считает М. Bloss практика для учащихся становится «трамплином для будущей карьеры и прокладывает путь в личное будущее» [Bloss, 2014, S. 5]. Во время практики у студентов развивается способность к принятию решений, самостоятельности и кооперации [Bloss, 2014, S. 17].

К практике относится не только проведение занятий по иностранному языку, но и посещение уроков преподавателей и своих коллег с целью возможности осуществления анализа уроков и осмысления правомерности использования тех или иных методов и приёмов обучения в будущем в своей педагогической деятельности для решения профессиональных задач. Современные методы преподавания ставят перед собой задачу «сделать учащихся активными участниками учебного процесса» [Mattes, 2016, S. 7].

Как известно, в методике преподавания иностранных языков представлено достаточное количество методов, разделённых на группы: общедидактические методы, характерные для

всех дисциплин; частнодидактические методы, отражающие специфику конкретного учебного предмета. Одной из задач будущих педагогов является необходимость научиться применять в своей профессиональной деятельности общедидактические и частнодидактические методы согласно целевым установкам изучения иностранного языка, а также возрастным особенностям группы и личностным возможностям учащихся.

Заключение

В заключение хотелось бы ещё раз подчеркнуть, что для осуществления профессиональной педагогической деятельности необходимо владеть не только знаниями, навыками и умениями по профильному предмету, но и методикой его преподавания. Дисциплина «Иностранный язык» представляет собой особый предмет, поскольку деятельность на уроке проходит по большей части на неродном языке, с принятием и пониманием чужой иноязычной культуры, что вносит определённые трудности в процесс обучения.

Контроль сформированности знаний по дисциплине «Методика преподавания иностранных языков» может осуществляться с помощью различных тестовых заданий, с помощью заданий в форме составления конспекта или технологической карты урока. Способности учащихся к педагогической деятельности, то есть применение знаний, навыков и умений с целью решения профессиональных задач, диагностируется в результате прохождения студентами практики преподавания иностранного языка.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика преподавания языков). Москва: ИКАР, 2009. 488 с.
2. Калугина Е.В. Технологическая карта урока иностранного языка: трудности и проблемы проектирования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2017. № 8. С. 36–40.
3. Копотева Г.Л., Логвинова И.М. Проектирование деятельностной модели урока на основе технологической карты // Иностранные языки. Просвещение. URL: <http://iyazyki.ru/2013/06/design-modellesson/> (дата обращения: 01.06.2018).
4. Полякова С.В., Гриценко Е.А. Cross Culturales Esp Project: Using a Documentary Film in Teaching Social Work Students // Евразийский гуманитарный журнал. 2017. № 2. С. 97–100.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям). Министерство образования и науки Российской Федерации. 2018. Приказ № 124 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения: 01.06.2018).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО). Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413. URL: <http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/russkij-yazyk/fgos/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-srednego-obshchego-obrazovaniya-fgos-soo.html#Par35> (дата обращения: 06.06.2018).
7. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва: Филоматис, 2006. 480 с.
8. Bloss M. Praktika als Karrieresprungbrett. UVK Verlagsgesellschaft mbH, Konstanz und München, 2014. 136 S.

9. Mattes W. Methoden für den Unterricht. 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Paderborn: Schöningh Verlag, 2016. 132 S.

Filippova A.A.

*PhD (Philology), Linguodidactics Department,
Perm State University*

THE CONTROL OF FORMING COMPETENCES FOREIGN LANGUAGE TEACHER

For the implementation of professional pedagogical activity, it is necessary to possess not only knowledge, skills and abilities in a specialized subject, but also the methodology of teaching. The discipline Foreign language is a special subject, since the activities in the lesson are mostly in a foreign language, with the adoption and understanding of a foreign culture of a foreign language, which introduces certain difficulties in the learning process. The article deals with the forming of the competences of future foreign language teachers. The tasks to control the formation of knowledge, skills, abilities and abilities of foreign language teaching are presented. Special attention is paid to testing, lesson planing, flow chart of a lesson and pedagogical practice of students.

Keywords: control, skills, competence, flow chart of a lesson, foreign language teacher.

Пермский государственный национальный исследовательский университет
Факультет современных иностранных языков и литератур

Магистерская программа «Переводческое обеспечение международной деятельности» (направление «Лингвистика»)

Цель программы – практико-ориентированная подготовка магистрантов к переводу и лингвистическому сопровождению профессиональной коммуникации в области международного сотрудничества.

Программа готовит к переводческой и консультативно-коммуникативной деятельности с использованием двух рабочих языков (английского и по выбору – французского, испанского, немецкого). Дисциплины и практики программы формируют навыки письменного и устного (в том числе синхронного) перевода, владение новыми переводческими технологиями, а также способность осуществлять межкультурную коммуникацию в ситуациях международного взаимодействия на основе подходов современного переводоведения и лингвистики.

Благодаря сотрудничеству кафедры лингвистики и перевода с работодателями и зарубежными вузами-партнерами, в ходе обучения делается акцент на связи с реальным профессиональным рынком переводческих услуг и возможности включенного обучения в форме академической мобильности. Для занятий синхронным переводом имеется специальное оборудование. Лекционные курсы и практические занятия для магистрантов ведут авторитетные специалисты в области лингвистики и переводоведения, а также профессиональные переводчики и эксперты в области международной коммуникации.

Подробнее: <http://www.psu.ru/fakultety/fakultet-sovremennykh-inostrannykh-yazykov-i-literatur/napravleniya-obrazovatelnoj-deyatelnosti/napravlenie-lingvistika-magistratura>

Кафедра лингвистики и перевода: romanphyl@gmail.com

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 (200–250 слов) об актуальности и новизне темы, главных содержательных аспектах;
 - 8 — ключевые слова по содержанию статьи (5–8 слов и / 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:

1. Бондарко А.В. Теоретические проблемы русской грамматики. Санкт-Петербург: Изд-во «Санкт-Петербургский университет», 2004. 207 с.

2. Бондарко А.В. О стратификации семантики // Общее языкознание и теория грамматики: Материалы чтений, посвященных 90-летию со дня рождения С.Д. Кацнельсона. Российская академия наук / Отв. ред. А.В. Бондарко. Санкт-Петербург: Наука, 1998. С. 51–63.

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

Пример оформления статьи:

Манжула Оксана Владимировна

Кандидат филологических наук,

доцент кафедры английского языка профессиональной коммуникации,

Пермский государственный национальный исследовательский университет

614990, Россия, Пермь, ул. Букирева, 15.

Тел.: +7 (342)239687

E-mail: azxvds@mail.ru

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМЫ MOODLE В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
БАКАЛАВРОВ ЕСТЕСТЕНОНАУЧНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПГНИУ**

В статье представлены особенности использования электронной системы MOODLE в обучении английскому языку студентов естественнонаучных факультетов ПГНИУ и проанализированы основные принципы, структура и преимущества данного вида работы. Также показано применение MOODLE в аудиторной и самостоятельной работе студентов. Автор поясняет, какие требования предъявляются к программам, применяемым в обучении в вузе. В статье отмечаются принципы, заложенные в основе системы MOODLE. Исследователь также доказывает, что возможность осуществления обратной связи участников образовательного процесса является одним из главных преимуществ системы MOODLE и что система MOODLE позволяет использовать тренировочное тестирование и осуществлять предварительную сдачу контрольных и лабораторных работ. В статье отмечается, что данная система основывается на коллаборативной технологии обучения, что позволяет организовать обучение в процессе совместного решения учебных задач и осуществлять взаимообмен знаниями. Также обращается внимание на то, что использование данного ресурса носит системный характер и чётко организовано. В статье описаны ключевые моменты при разработке электронного пособия на базе MOODLE. Автор показывает, что целью является создание информационно-образовательной системы, работа в которой будет способствовать повышению эффективности образовательного процесса. Также автор рассказывает о содержании электронного пособия. В статье отмечаются элементы, которые являются полезными и удобными при использовании MOODLE. Дается информация о текстах, включённых в пособие. Поясняется, какие материалы являются обязательными для изучения, а какие опциональными. Данные материалы могут эффективно применяться в работе со студентами I курса бакалавриата.

Ключевые слова: английский язык, информационно-коммуникативные технологии, MOODLE, иностранный язык, электронные системы обучения.

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.

Манжула О.В.

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

THE USE OF MOODLE IN TEACHING ENGLISH BACHELORS OF NATURAL-FACULTIES OF PSU

The article presents the features of the use of the electronic system MOODLE in teaching English to students of natural science faculties at PSU and analyzes the basic principles, structure and advantages of this type of work. Also the use of MOODLE in the classroom and independent work of students is shown. The author explains what the requirements are for programs used in teaching at the university. The article notes the principles underlying the MOODLE system. The researcher also argues that the possibility of providing feedback to participants in the educational process is one of the main advantages of the MOODLE system and that the MOODLE system allows to use training testing and carry out preliminary testing and laboratory work. The article notes that this system is based on a collaborative learning technology that allows to organize training in the process of solving educational problems together and to implement the interchange of knowledge. It also draws attention to the fact that the use of this resource is systemic and well organized. The article describes the key points in the development of electronic manuals based on MOODLE. The author shows that the purpose of this development is to create an information and education system, which is able to contribute to the improvement of the educational process. The author also writes about the content of the electronic manual. The article points out elements that are useful and convenient when using MOODLE provides information about the texts is included in the manual, explains which materials are required for study, and which are optional. These materials can be effectively used in work with first-year bachelors.

Key words: English, information and communication technologies, MOODLE, foreign language, electronic learning systems.

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 (60 дней).
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>