

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ  
МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ  
МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ  
УНИВЕРСИТЕТ**

# **ЯЗЫК: КАТЕГОРИИ, ФУНКЦИИ, РЕЧЕВОЕ ДЕЙСТВИЕ**

**Материалы девятой научной конференции  
с международным участием**

**14 - 15 апреля 2016 г.,**

**Москва – Коломна**

**Выпуск 9**

**Часть I**

**Москва - Коломна**

**2016**

УДК 81 (063)  
ББК 81.43я 431  
Я41

Рекомендовано к изданию  
редакционно-издательским советом  
Московского педагогического  
государственного университета

Председатель редакционной коллегии:  
дфилн, профессор М. Я. Блох  
Редакционная коллегия:  
кфилн А. М. Оганьян, кфилн Т. А. Фоменко, кфилн А. Н. Владимирова

**Я41 Язык: категории, функции, речевое действие:** Материалы девятой научной конференции с международным участием, 14 – 15 апреля 2016 г., Москва – Коломна. Часть I / Московский педагогический государственный университет ; Государственный социально-гуманитарный университет. – Москва : МПГУ ; Коломна : ГСГУ. 2016. – 218 с.

В книге публикуются материалы девятой научной конференции с международным участием, посвященной разработке проблем связи категориальной и функциональной сторон языка. При тематическом разнообразии материалов, представленных на конференции, все они объединены системной концепцией языка, развиваемой в Институте филологии и иностранных языков МПГУ и на факультете иностранных языков ГСГУ.

Сборник предназначен для преподавателей высшей школы, аспирантов, студентов, всех, кто интересуется актуальными проблемами современной лингвистики, переводоведения, межкультурной коммуникации и методики преподавания иностранных языков.

УДК 81 (063)  
ББК 81.43я 431

*Сборник печатается по материалам, предоставленным авторами в электронном виде.  
Тексты публикуются без изменений, в авторской редакции.*

© ФБГОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», 2016  
© ГОУ ВО МО «Государственный социально-гуманитарный университет», 2016

## ПРЕДИСЛОВИЕ

### ЯЗЫК – ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ ЛИЧНОСТИ, РЕАЛИЗУЮЩАЯ ЕЕ СПОСОБНОСТЬ МЫСЛИТЬ, ОРИЕНТИРОВАТЬСЯ В МИРЕ И РАЗУМНО ДЕЙСТВОВАТЬ

Когда ученые люди говорят о языке, создается впечатление, что язык представляет для них нечто такое, что существует само по себе, отдельно от человека, а связь языка с человеком аналогична связи некоторого инструмента с мастером, пользующимся этим инструментом. Такое соотношение, то есть соотношение двух величин – одной ведущей (человек – носитель языка), другой вспомогательно-ведомой (сам язык) – подсказывается принятым определением языка как средства формирования мыслей, которыми говорящие и пишущие обмениваются в процессе общения. Отмеченное определение, несомненно, отвечает своему назначению выделения предмета по существенному признаку: язык действительно является средством формирования мыслей и их коммуникативного обмена. Однако это средство отчленено от человека-личности ничуть не более, чем отчленен от человека-индивидуума любой из его жизненных органов, положим, сердце или легкие. В самом деле, человек как личность, выделяющаяся своей духовной сущностью, потому и выделяется этой сущностью, что обладает языком в качестве органической принадлежности, то есть включает в себя язык как такой орган, в котором личность воплощается одной из своих существенных сторон.

Будучи органической частью личности, язык является непосредственным и неотчуждаемым участником всех аспектов жизнедеятельности

человека. Это участие реализуется в непрерывном речевом действии языка – устном и письменном, членораздельно звучащем или письменно изображаемом, а также внутренне представляемым – в виде разговора личности с самой собой.

Участие языка в жизнедеятельности человека выражается в том, что через язык проходит осмысление, проектирование и выполнение всей и всякой активности человека. Эта активность может быть созидающей и разрушающей, реальной и виртуальной, научной и практической, технической и гуманитарной, рутинной и творческой...

Мыслители античной древности в разных ареалах культуры поняли эту роль языка. В начале начал превращения человека из существа говорящего (*homo loquens*) в существо мыслящее, называемое «разумным» (*homo sapiens*), мудрейшие из наших праотцов поставили перед собой первый и главнейший вопрос теоретической мысли: каково соотношение наименования предмета, то есть его языкового имени, и самого предмета в той реальности, в которой он пребывает? Когда появился этот вопрос, тогда и появилась первонаука. Эта первонаука была названа последующими поколениями мыслителей «философией», «любомудрием». Но теперь, глядя сквозь толщу прошедших времен, мы должны признать, что в лице древней философии воплотилась не просто философия, а лингвистическая философия, она же философское языкознание, поскольку познающей и волеуправляющей мысли вне языкового выражения не существует. Все вещи и явления мироздания, включая самого познающего и действующего субъекта – человеческой личности – в лице своих представительных образов становятся элементами обработки сознанием для включения в познавательный и деятельностный процесс, лишь пройдя ступени языкового именованья и осмысления. Пробившись через все последующие эпохи развития теоретической мысли, философия существенно таковой и осталась – как говорится в грубоватой сентенции, она осталась «замешанной» на языкознании, потому что иначе не могла в силу содержания самого предмета философии – учения о сущности вещей. Забавно, не так ли? – Становление науки как действия строго обобщающего мышления началось с возникновения зачатка философского языкознания!

Итак, человек живет, воспринимая мир внешний, природный, и мир внутренний, физиологический и духовный, сквозь призму языка. Вне указанной призмы человек на лестнице восхождения видов остался бы животным.

Но какова эта призма? Не искажается ли отражаемая действительность, проходя своими чувственными следами сквозь эту призму? Ложная или истинная картина мира складывается в нашем сознании посредством языка, то есть языкового речетворения? Того речетворения, которое раскрывает мирозозидающую сущность элементов действительности через мысленно-языковое раскрытие содержания образов этих элементов в человеческом мозгу?

Четкие и неопровержимые свидетельства истинности этой картины мы видим на каждом шагу движения человечества по пути познания. Одним из таких ярчайших свидетельств может служить доопытное (чисто умозрительное, осуществляемое без посредства специальных приборов), но существенно объективное представление астрономии о солнечной системе и месте в ней земли, как и предвосхищение выхода человека в космос на летательном аппарате в виде ракеты. В 30-е – 40-е годы XX века, то есть непосредственно до штурма космоса сначала беспилотной ракетой, а затем пилотируемой, каждый школьник, изучающий астрономию как учебный предмет, знал принципиальное строение солнечной системы с ее центральным светилом, плавающими в мировом эфире планетами по круговым и почти одноплоскостным траекториям и двумя космическими скоростями ракет (тогда еще лишь теоретически рассчитанными), отрывающими их от земли: первой скорости, удерживающей предмет на около-земной орбите, и второй скорости, освобождающей предмет от земного тяготения и отправляющей его в собственное плавание по пространству мироздания.

Именно такое понимание роли языка со всей четкостью представлено в публикуемых материалах 9-й международной научной конференции «Язык: категории, функции, речевое действие». Утверждая язык в виде верховного и универсального средства формирования мыслей и, следовательно, создания картины отраженной части мироздания в человеческом сознании, эти материалы со всей конкретностью и действенностью отвергают «самоновейшую» проповедь некоторых философов-языковедов о независимости мысли от языка, как и о превосходстве «молниеносной» интуиции над «медлительным» логическим мышлением. «Самоновейшая» доктрина на удивление противопоставлена провидящему евангельскому принципу «В начале было слово», утверждающего человека прежде всего в качестве языковой личности!

Как и предшествующие восемь конференций данного цикла, девятая международная научная конференция «Язык: категории, функции, речевое действие» отражает результаты актуальных исследований по иностранным языкам в выборочном сопоставлении с русским в рамках четырех сторон системы языка - фонетики, лексики, грамматики, стилистики. Системно-языковые исследования органично совмещены, с одной стороны, с прагматическими наблюдениями, а с другой стороны, с литературными. Тематический состав работ распределен по семи направлениям изучения, обогащающим существующие представления предмета интересными и полезными сведениями. Это системный и контекстный анализ семантики, изучение сложных связей языка с культурой, разнообразные дискурсивные исследования, наблюдения над процессом коммуникации, рассмотрение вопросов жанрово-стилевой дифференциацией языка, работа с проблематикой эмоциональности и экспрессивности речи, анализ в области перевода. Все эти направления исследованием соседствуют с лингводидактическим планом анализа.

Можно выразить твердую надежду на то, что результаты проведенных исследований представят живой интерес для широкого круга преподавателей, ученых, студентов, аспирантов, докторантов и лиц, любознательность которых обращена к разным аспектам изучения и преподавания языка.

*М.Я. БЛОХ*

Блох М.Я.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

## КОММУНИКАТИВНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ РЕВОЛЮЦИИ

**Аннотация:** В работе рассматривается проблема ответственности коммуникантов друг перед другом за эффективное проведение акта речевого общения. Говорящий должен четко и удобопонятно передать сообщение, слушающий должен постараться верно и полно понять сообщение, слышащий не должен мешать коммуникантам общаться за исключением случаев каких-либо форс-мажор-ных обстоятельств. На этом фоне уточняется положение о пресуппозиции, преобразуемое в положение о понятийной триаде, выступающей в виде одного общего понятия – «коммуникативная суппозиция», и двух частных понятий – соответственно, «пресуппозиция» (говорящий) и «постсуппозиция» (слушающий).

**Ключевые слова:** Коммуникативная ответственность, информационная революция, речевое общение, кооперативное общение, некооперативное общение, коммуникант, говорящий, слушающий, слышащий, коммуникативная суппозиция, пресуппозиция, постсуппозиция.

Информационная революция представляет собой радикальное и лавинообразное преобразование характера обмена информацией в современном сообществе человечества. Эта революция началась с изобретения телеграфа, затем радио, затем телефона, и вместе с этими областями общения продолжилась бурным развитием полиграфии с линотипом и газетно-журнальным бумом, а потом изобретением телевизора, а потом, вдруг, кибернетикой и бушующим развитием компьютера и далее, внезапно, интернетом и всей коммуникативно-информационной деятельностью, связанной с ним. Возникает вопрос: а куда должно деться «естественное» устное речевое общение? Неужели оно обречено на отмирание, и мы, сидя за дружеским столом, будем общаться посредством ноутбуков и планшетов через международную информационную сеть?

Сделаем «крутое» предположение, что этого не произойдет; что в обозримом будущем человек останется естественно говорящим. В самом деле, если хоть немного вдуматься, то в смущенном мозгу высветится простая истина, что за всеми как угодно замысловатыми передачами текста стоит неотчуждаемая от личности человеческая устная речь. И проблема коммуникативной ответственности, о которой я собираюсь говорить, относится в первую очередь именно к этой речи – органичной и бесценной принадлежности личности.

Говоря о коммуникативной ответственности -- ответственности в общении -- спрашиваем: Ответственность кого? Ответственность перед кем? Ответственность за что?

Поскольку мы рассматриваем проблему ответственности в **общении**, то ясно, что под «кого» и «кем» имеются в виду **коммуниканты** – лица, ведущие разговор или переписку [Арискина]. А ответственность **за что**? Вот в этом существо дела. Это – наша **искомая величина**.

Чтобы ее найти, следует рассмотреть понятие эффективности общения, а конкретнее – эффективности непосредственного акта общения, реализуемого диалогическим единством или диалогемой: вызов – отзыв, вопрос – ответ [Блох, Поляков].

Речь в человеческом общении – это **главная** часть поведения [Фернхем]. Раскрывая закономерности **речевого** поведения, мы должны строго различать поведение

**говорящего** и поведение **слушающего**, прибавив к ним также и поведение **слышащего** (лица, воспринимающего речь, но непосредственно не участвующего в акте общения) [Блох 2013]. Если акт общения и его назначение находятся в цивилизованных рамках взаимной доброжелательности (как теперь говорят, «кооперативности»), то обычные рекомендации (или «правила») для коммуникантов можно сформулировать следующим образом.

**Правила для говорящего:** 1) Правило внятности речи; 2) Правило понятности речи; 3) Правило вежливости (поведенческой уместности) речи; 4) Правило стилеуместности речи (это правило, по существу, является собственно лингвистическим, затрагивая информационные типы речи); 5) Правило кооперативного вызова (на нужную реакцию); 6) Правило переакцентуации лиц (в центре внимания — слушающий); 7) Правило оптимальной протяженности (краткости) речи; 8) Правило разумности (логичности) речи; 9) Правило интереса (интересная речь для слушающего); 10) Правило кооперативного паралингвального поведения.

**Правила для слушающего:** 1) Правило внимания; 2) Правило не прерывания; 3) Правило выражения интереса; 4) Правило поощрения к продолжению речи; 5) Правило активной (оптимальной) реакции на обращение

**Правила для слышащего:** 1) Не вмешиваться в общение, то есть не мешать! 2) Допустить вмешательство в релевантных форс-мажорных обстоятельствах (уничижительное высказывание о слышащем, сговор против него и т.д.).

Все эти **правила прагматики** или «**правила речевого этикета**» - продолжение традиционных «**правил хорошего тона**» в европейском воплощении.

Мы отметили существенные поведенческие правила **кооперативного** общения. С другой стороны, в плане эффективности акта общения с точки зрения достижения **коммуникативной цели некооперативным** говорящим указанные «правила хорошего тона» закономерно пересматриваются.

Положим, цель говорящего – унижить слушающего, оскорбить его, запугать его, привести в замешательство, погрузить в состояние прострации и т.д. И все наши добрые рекомендации отбрасываются в сторону. Вступает в бурное действие высказывательный аспект **воздействия, импрессия**, поворачивающаяся стороной **отрицательной выразительности**.

Аспект выразительности, соединенный с аспектами внятности и членораздельности, должен строго учитываться при реализации **любой** коммуникативной цели, кроме того случая, когда цель говорящего – сформировать нарочито невнятное высказывание (сравните, например, высказывание высокомерного чиновника, обращенное к униженному просителю). Нормальная же кооперативная речь, как я показал в одном из научных докладов, должна удовлетворять качеству ЧУВ, быть «чувной»: членораздельной (**внятной**), **уважительной, выразительной** (с точки зрения адекватности коммуникативной цели говорящего). Можно «чувную» речь переформулировать в «речь в три В»: ВВВ – «Внятная, Вежливая, Выразительная».

У меня был случай показать, что из всех напастей, обрушивающихся в наше время на живой язык – таких как засорение его дублирующими заимствованиями, переполнение разного рода сленгизмами-жаргонизмами, огрубление элементами просторечия и т.д. - самой тяжелой напастью является усиливающаяся тенденция к **нечленораздельной, невнятной речи**. Набирает **катастрофически** все большую и большую силу **скороговорка**, пренебрегающая тем простым фактом, что в нормальном общении мы говорим **не для себя, а для слушающего**. Такой скороговорке предаемся мы и сами по себе, включаясь в бешеный темп информационных потоков; такой скороговорке обучает нас и речь радиокорреспондентов и телекорреспондентов, отвечающая утрированно заданной цели передать **все больше и больше информации в единицу времени**. На деле такая скороговорка ведет к обратному эффекту: важная информация в указанном **ущербном канале** деформируется и теряется.

А она **не должна** деформироваться и теряться. Не должна – при осознании говорящим **коммуникативной ответственности** перед слушающим. Я, говорящий, **отвечаю** за то, чтобы слушающий хорошо **услышал** мое высказывание и хорошо **понял** его, понял мой **содержательный посыл**, заключенный в вызове, и передал бы мне запрашиваемую информацию в нужном мне **адекватном отзыве**.

Итак, говорящий является **коммуникативно-ответственным перед слушающим**. Если говорящий говорит невнятно, говорит, при прочих равных условиях, непонятно для слушающего, то он является **коммуникативно безответственным** перед слушающим, и как таковой он достоин лишь осуждения – которое, естественно, призвано вести его к коммуникативному исправлению!

С говорящим теперь все ясно. С него **нелицеприятно спрашивается**. Но как же мы должны отнестись к **слушающему**? Имеется ли у слушающего некая коммуникативная ответственность, или жизнь его полностью вольготна, и он, будучи пассивным коммуникантом, ни за что не отвечает? Само собой, понятно, что вопрос этот является риторическим. Конечно у слушающего имеется ответственность, да еще какая! Она состоит в его моральном долге перед говорящим слушать и слышать его речь, неукоснительно стараясь **понять все ее послы**, все ее явно и неявно выраженные смыслы [Блох 2007].

И когда мы обращаемся к коммуникативной ответственности слушающего, мы оказываемся перед большой проблемой соотносительного запаса, или фонда, знаний коммуникантов – такого **общего информационного запаса**, который необходим для их взаимопонимания в ходе общения.

Рассмотрение вопроса о фонде общих знаний коммуникантов, как известно, осуществляется в лингвистической дисциплине, назвавшей себя лингвопрагматикой – наукой об использовании языка в непосредственных актах общения. Фонд общих знаний связывается с понятием **пресуппозиции** -- «**предположения**». Пресуппозиция так и определяется по своей букве как фонд общих знаний говорящего и слушающего, необходимый для адекватного восприятия и понимания **речи говорящего со стороны слушающего** [Арутюнова].

Плодотворность этого понятия самоочевидна; его использование в разных школах языкознания помогло глубоко раскрыть явление подтекста и подойти с новых позиций к проблеме **смысла сообщения**.

Понятие пресуппозиции, выдвинутое во второй половине прошлого века и закономерно развиваясь по мере его применения в лингвистических наблюдениях, все более отчетливо обращалось своей релевантностью не к слушающему как таковому, а к говорящему. В самом деле, ведь не слушающий, а говорящий начинает общение; не слушающий, а говорящий делает изначальное предположение о вышеуказанном «фонде общих знаний». А раз это так, то осмыслить и определить понятие пресуппозиции следует теперь не просто в качестве соответствующего «фонда общих знаний», а как **предположение говорящего** о наличии у **слушающего** суммы сведений, необходимых для адекватного понимания высказывания (или смысла высказывания).

Следовательно, пресуппозиция есть движение мысли **говорящего**. Но параллельно с движением мысли говорящего должно, по необходимости, осуществляться и движение мысли **слушающего**, направленное на интерпретацию воспринимаемого высказывания. Если у говорящего имеется предположение относительно отправного информационного фонда слушающего, то у слушающего, со своей стороны, должно быть сформировано предположение об отправной («оперативной») **информационной базе** говорящего, необходимое для адекватного понимания его высказывания. Если предположение говорящего называется «пресуппозицией», то предположение слушающего разумно назвать «**постсуппозицией**». Таким образом, мы будем различать, во-первых, общее понятие «**коммуникативной суппозиции**», во-вторых, частное понятие «**коммуникативной пресуппозиции**» (говорящий), и в-третьих, частное понятие «**коммуникативной**

**постсуппозиции»** (слушающий).

Коммуникативная суппозиция реализуется в конкретных условиях двух контекстов: горизонтального (широкая ситуация общения) и вертикального (общий культурный фон общения). Для достижения успеха в акте общения суппозиции коммуникантов должны возможно более строго соответствовать друг другу. Чтобы соответствовать друг другу, а в идеале быть эквивалентными или тождественными, они должны адекватным образом строиться на аналогичных оперативных информационных базах – то есть на релевантном фонде общих знаний, органически связанных с обоими контекстами высказывания – горизонтальным и вертикальным. Указанное требование настолько важно, что может быть возведено в ранг **коммуникативно-когнитивного закона**. Нарушение этого закона (то есть закона эквивалентности коммуникативной суппозиции), выражающееся в возникновении **ложной пресуппозиции** или **ложной постсуппозиции**, ведет к **информационному сбою** – ошибочной интерпретации смысла высказывания **слушающим**. **Эта ошибочная интерпретация сплошь и рядом происходит из-за коммуникативной безответственности слушающего.**

Проблема **коммуникативной суппозиции**, и непосредственно связанная с ней проблема **коммуникативной ответственности**, лежащих в основе достижения взаимопонимания в акте общения, относятся к числу важнейших проблем человеческого общежития. В свете сформулированного закона эквивалентности коммуникативной суппозиции, необходимой для взаимопонимания участников акта общения, **зачин** общения, то есть установление коммуникативного контакта, должен быть опосредован **включением аппарата суппозиции**. Соответственно, **завершение** общения, размыкание коммуникативного контакта, должно сопровождаться **выключением аппарата суппозиции**. Ошибочная интерпретация высказывания, вызванная ложными суппозициями, приводит к различным недоразумениям и бедам, в том числе обидам и ссорам говорящих, а в случаях общения политических сторон – к межкультурным и межгосударственным конфликтам [Тер-Минасова]. Отсюда – особая актуальность рассмотрения этих проблем для современного этапа существования человечества, отличающегося бурным развитием межкультурного взаимодействия людей на всех уровнях общественного устройства.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Арискина, О. Л. Языковая и коммуникативная личность: различные подходы к исследованию [Текст] / О. Л. Арискина, Е. А. Дрянгина // Вестник Челябинского государственного университета. – 2011. – № 25.
- 2) Арутюнова Н.Д. Понятие пресуппозиции в лингвистике. // Изв. АН СССР. Сер. литературы и языка. – М., 1973, т. 32, № 1.
- 3) Блох М.Я М.Я., Поляков С..М. Строй диалогической речи. М. 1992.
- 4) Блох. Диалог, монолог и фактор слушающего. // Научные труды Московского педагогического государственного университета. Филологические науки. Сб. статей. – М., 2007.
- 5) Блох, М. Я. Язык, культура и проблема регуляции речевого общения [Текст] / М. Я. Блох // Язык. Культура. Речевое общение. – М., 2013. – №2.
- 6) Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. - М., 2004.
- 7) Фернхем, А. Личность и социальное поведение / А. Фернхем, П. Хейвен. – СПб. : Питер, 2001

Букина Л.М.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

## ГЛОБАЛЬНЫЙ ЯЗЫК В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

**Аннотация:** Статья посвящена осмыслению процесса «глобализации». Рассмотрен спектр дефиниций этого культурно-исторического феномена. Взгляд ученых на глобализацию неоднозначен. С одной стороны, отмечаются положительные моменты, безграничные перспективы этого процесса, с другой стороны, не отрицается возможность вытеснения глобальным языком национальных культур. Сделаны некоторые выводы относительно статуса и роли глобального языка в мире. Предприняты попытки выявления и рассмотрения социально-исторических причин экспансии английского языка, и ее последствий. Представлены возможные пути развития глобального языка в будущем.

**Ключевые слова:** глобализация, глобальный мир, фактор, культура, эколингвистика, экспансия, англицизм

XXI век ознаменован усилением процесса глобализации. Современный мобильный мир обрывает новыми характеристиками, которые не всегда поддаются рационализации. Процесс охватил различные сферы человеческой деятельности: различают экономическую, политическую, этническую, информационно-коммуникационную и др. типы глобализации. По причине проблемного и противоречивого характера явления отмечается существование множества дефиниций глобализации. В каждом из определений выделяется один из аспектов, на основании которого предлагается интерпретация.

В настоящее время на статус глобального языка претендует английский язык, а точнее его американский вариант. Каковы причины экспансии английского языка в мире, почему именно он приобрел статус языка международного общения? Эти вопросы сегодня часто обсуждаются и, тем не менее, не имеют однозначного ответа. Мы также сделаем попытку рассмотреть некоторые факторы, определяющие такое положение дел.

1. Английский язык является национальным языком мировой державы – Соединенных штатов Америки, языком страны - мирового лидера по многим научно-техническим показателям;

2. Создание глобальной информационной сети Интернет, где большая часть информации представлена на английском языке, знание которого необходимо пользователю, стремящемуся к успешной самореализации в современном мире;

3. Использование транснациональными компаниями единого языка – английского.

В работе «Судьбы языков и культур в эпоху глобализации» С.Г. Тер-Минасова приводит целый спектр социально-исторических причин, обеспечивающих присвоение английскому языку статуса глобального. Исследователь считает, что важную роль в появлении глобального языка «играют возрастающая миграция и смешение народов». Вторых исследователь считает, что появлению единого языка способствует увеличение «количества международных организаций (ЮНЕСКО, ООН, ВТО и т.д.)».

Далее, по мнению ученого, «использование одного языка удобно» в условиях возрастающего числа международных производственных компаний. Нам хотелось бы отметить, что так как родоначальником многих видов бизнеса является США, поэтому в качестве единого языка, используется английский. Это выгодно как в финансовом, так и в организационном отношении;

В итоге С.Г. Тер-Минасова отмечает, что английский язык претендует на статус глобального языка в силу его наибольшей распространенности в мире в качестве иностранного. Сегодня в разных странах работают армии учителей английского языка. К тому же в Великобритании преподавание английского языка представляет развитую сферу услуг, важную область экспорта: не только учебные пособия востребованы везде, но и преподаватели-носители языка работают в различных уголках нашей планеты [Тер-Минасова: 2013].

Действительно, нельзя не отметить факт насаждения английского / американского языка и культуры в современном мире. Американцы поддерживают этот процесс и способствуют процветанию «культурного империализма».

Подтверждением факта не вполне естественного распространения американской культуры является также мировое распространение сети ресторанов быстрого питания Макдоналдс. Еще одним аргументом в пользу насаждения американского «культурного империализма» является популяризация американских фильмов, несущих в народные массы различных национальностей, свою систему ценностей, менталитет и западную культуру в целом. С одной стороны, всеобщее владение английским языком обеспечивает человеческую потребность во взаимопонимании, но, с другой стороны, очевидно, что с глобальным языком формируется и глобальная культура, что может привести к гибели или нивелированию культур и языков некоторых народов.

В связи с угрозой утраты самобытности культур, национальных языков, научные круги уже бьют тревогу. Глобальный язык может стать причиной появления этнического соматипа и космополитичной личности. В этих условиях возникла необходимость развития новой науки - «эколингвистики», которая занимается проблемами сосуществования и выживания языков.

В круг ее входит борьба со злоупотреблениями языковыми заимствованиями, вымирание языков, языковые контакты, языковые изменения. Эколингвисты считают, что в современную эпоху глобализации нависает угроза над многими языками, которые еще недавно могли претендовать на статус глобального (например, немецкий и французский языки). Не все государства остаются равнодушными к проблеме вытеснения национального языка, так как «изъять у народа родной язык – это, говоря, фигурально, вынуть у него душу» [<http://tl-ic.kursksu.ru>].

Так, несмотря на все угрожающие факторы, французское правительство старается отстаивать позиции своего языка в мире, совершенствуя законодательную власть в этом направлении и выделяя немалые средства из бюджета для поддержки организаций, ответственных за распространение французского в мире («Закон Ба-Лориоля», «Закон Тубона», Декрет от 3 июля 1996 года об обогащении французского языка, Словарь официальных терминов французского языка, Международная организация Франкофонии, агентства по продвижению французского высшего образования за рубежом: «CAMPUS FRANCE», сеть школ «Alliance française» и т.д.).

Проникновение англо-американской культуры на территорию Франции является очевидным и неоспоримым фактом. Основное проявление этого феномена в языке – это безгранично увеличивающееся количество англицизмов, засилье американизмов. Некоторые иноязычные слова приспособляются к требованиям новой фонетической среды, к новым правилам произношения, к грамматическим и морфологическим особенностям языка-приемника, но большая часть слов адаптируется и ассимилируется во французском языке, сохраняя английское произношение и форму.

Менее активная борьба за национальный язык идет со стороны современного немецкого общества. В 1997 г. было основано объединение «Немецкий язык», которое выступает против смешения немецкого и английского, то есть так называемого англимецкого (Denglisch). Немецко-французская инициатива DeutschMobil занимается распространением немецкого языка во Франции. Инициатива была основана федерацией

Домов немецкой культуры во Франции. В 1999 г. польским сеймом был принят «Закон в защиту польского языка».

Важно отметить, что взгляд социологов, лингвистов на этот процесс не является единым. С одной стороны, ученые отмечают, что объединение усилий позволяет решать проблемы глобального масштаба: экология, здравоохранение, обмен профессиональным опытом и т.д. Но, с другой стороны, глобализация может стать причиной межэтнических конфликтов, гибели языков и культур, исчезновения национально-культурной самобытности.

Взаимодействие народов, глобальное общение невозможно без глобального языка. Существование мегаязыка способствует общению в мировом масштабе, но в тоже время - это угроза естественному и культурному многообразию, риск исчезновения национальных культур и языков.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Мамонтова, Т.Н. Что несет нам глобализация: «свое» и «чужое» в языке [Электронный ресурс]: Электронный научный журнал / Теория языка и межкультурной коммуникация. – Режим доступа: <http://tl-ic.kursksu.ru>, свободный.
- 2) Тер-Минасова, С.Г. Судьбы языков и культур в эпоху глобализации [Текст] / С.Г. Тер-Минасова // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. – 2013. – № 1(1). – С. 124-134.

Ван Чэжицян

г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка

## НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПОЛЯ ТРУД В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

**Аннотация:** Настоящее исследование позволяет утверждать, что семантическое поле *труд* представляет собой ментально-когнитивное образование, отражающее систему представлений и понятий об определенном фрагменте действительности. Оно является таким образованием, для которого особенно важно языковое выражение, так как лексема *труд*, репрезентирующая данный концепт в языке, является абстрактной и обозначает сущность, обнаруживающую свое бытие в сознании человека через язык.

**Ключевые слова:** семантическое поле, концепт, труд, работа, пословица, поговорка, русский, китайский, национальный, народ, менталитет, отношение, культура.

Лингвокультурологический подход как средство актуализации национально-культурной специфики языков особенно актуально на рубеже XX-XXI вв. Язык как символ и средство выражения системы ценностных ориентаций общества находит свое отражение, прежде всего, в паремиях национальных языков. Актуальность исследования определяется также недостаточной изученностью структуры и семантики русских и китайских пословиц и поговорок в сопоставительном аспекте. Лингвистический материал, извлеченный из русских и китайских пословиц и поговорок, расширяет наши знания о возможностях народов, их народном творчестве, культуре, быте и имеет ценность для изучения формирования нации, а также служит показателем ментальности русского и китайского народа. Пословицы отражают дух народа-носителя, огромный жизненный опыт, складывающийся на протяжении веков.

Предметом анализа стала национально-культурная специфика лексико-семантической репрезентации поля *труд* в русском и китайском языках.

Особенностями пословичных единиц являются краткость, ритмическая организованность, широта тематики, а также способность давать углублённые культурно обусловленные характеристики как разных сторон жизни и деятельности человека, так и явлений окружающего его мира: именно в пословицах и поговорках заключена житейская мудрость и нравственная личность простого человека.

Труд имеет отнюдь не только хозяйственное значение или служит фактором, определяющим отношения между людьми. Труд еще и важная культурная ценность. Это всегда присутствует как в народной мудрости, так и в более сложных системах морали или идеологии.

Назовем основные идейно-тематические группы русских и китайских пословиц: 1) пословицы, характеризующие труд как источник материальных благ на земле, а вместе с ним и источник отдыха человека; 2) пословицы, отражающие отношение человека к труду; 3) пословицы, характеризующие дом, хозяйство, быт, семейный уклад, основанный на труде, которому отводится в семье приоритетное положение; 4) пословицы и поговорки, характеризующие достаток в доме, ключевыми понятиями которых являются *бедность-богатство*.

Самой многочисленной является группа пословиц, которая иллюстрирует отношение человека к труду. Русский и китайский народ всегда ценил труд как основу жизни, создавая о

нём немало метких суждений. Трудовая этика и эстетика выразились в пословицах с той характерностью, которая позволяет говорить о существовании особого подхода, особого взгляда на эту проблему. В пословицах о труде выразилось отношение к лени, трудолюбию и праздности, в них также отражены опыт, трудовая жизнь народа, нашедшие выражение в земледельческом календаре.

Русские пословицы о труде мы разделили на две тематические группы: 1) труд, трудолюбие; 2) труд как противопоставление лени. Большинство пословиц отражает положительное отношение человека к труду: *Кто пахать не ленится, у того и хлеб родится. Днём раньше посеешь – неделей раньше пожнёшь. Терпение и труд всё перетрут; Труд украшает человека. Работать не могу, а ем по пирогу. Здоров на еду, да хил на работу.* Нередко в пословицах труд является показателем достатка в доме: *Терпение и труд дивные всходы дают; горькая работа, да хлеб сладок* и др. В этих пословицах отражена мечта русского человека о достойной оценке его труда. Примерно равное количество пословиц составляют группу, высмеивающую лень, тунеядство: *Кто ленив сохой, у того и хлеб плохой; Ленился да гулять – добра не видать; Ленивый и в своей избе промокнет.* Используя антонимы, можно ярко и образно высмеять главный человеческий порок – лень: *Живёт не жнет, а хлеб жуёт; Жизнь прожить – не поле перейти.*

Китайские пословицы о труде можно разделить на четыре тематические группы: 1) труд, трудолюбие, вознаграждение за труд; 2) труд в противопоставлении удовольствию; 3) каждый должен заниматься своим делом; 4) отношение к труду.

1. Труд сопровождает человека всю жизнь, как человек трудится, такой достаток в доме он и будет иметь: 安居乐业 (An Ju Le Ye, спокойно жить и работать; жить в мире и спокойствии; наслаждаться мирным трудом и спокойствием). В целях выгоды надо трудиться, чтобы потом не остаться ни с чем: 趁热打铁 (Chen Re Da Tie, Куй железо, пока горячо), 按图索骥 (An Tu Suo Ji, искать нужное по имеющемуся образцу). В этих пословицах говорится о том, что в любых начинаниях надо использовать благие намерения.

2. Пословицы о труде, в которых труд противопоставляется удовольствию: 先天下之忧而忧, 后天下之乐而乐 (Xian Tianxia Zhi You Er You, Hou Tianxia Zhi Le Er Le, сначала думай о горестях поднебесной, потом – о радостях для себя).

3. Отметим пословицы, построенные на синонимии. Если много людей возьмутся за одно и то же дело, толку не будет: 三个和尚没水喝 (San Ge He Shang Mei Shui He, У трех монахов нет воды для питья, Дело всех – ничье дело), 贪多嚼不烂 (Tan Duo Jiao Bu Lan, набрать полон рот, но не смочь прожевать. За все братья – ничего не уметь). Каждый человек должен заниматься тем, что умеет: 术业有专攻 (Shu Ye You Zhuan Gong, для каждого дела имеются специалисты).

4. Отношение к делу, труду выражается через то, как человек его начнет: 万事开头难 (Wan Shi Kai Tou Nan, из десяти тысяч дел труднейшее – первое по счету).

Труд сопровождает человека всю жизнь, поэтому в каждом языке найдем немало примеров, отражающих отношение к нему. Пословицы убедительно иллюстрируют мысль о том, что культуры многогранны и включают в себя элементы других культур. Многим русским пословицам можно найти эквиваленты в китайском языке: *Что посеешь, то и пожнёшь – 种瓜得瓜种豆得豆 (посадишь тыкву – тыкву и соберёшь); Стрелять из пушки по воробьям. – 杀鸡用牛刀 (резать курицу большим тесаком).* Однако при одинаковой структурной организации и лексическом наполнении пословицы русского и китайского языков отличаются. На это повлияли в первую очередь история стран и религия.

Семантическая характеристика русских и китайских пословиц и поговорок отражает типичные черты менталитета. Для русского народа таковыми являются оптимизм, свободолюбие, религиозность, трудолюбие, отзывчивость, терпение, стойкость, мудрость и доброта, для китайского народа – это понимание, сдержанность, трудолюбие, скромность и

мудрость.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Даль, В.И. Пословицы русского народа: Сборник В. Даля: в 2 т. – М.: Художественная литература, 1984. – Т. I. – 1984. – 383 с. Т. II. – 1984. – 399 с.
- 2) Русские пословицы и поговорки: Сб-к / Под ред. В.П. Аникина. – М.: Художественная литература, 1988. – 431 с.
- 3) Большой словарь китайских пословиц (中国俗语大辞典): / Вэнь Дуаньчжэн. – М.: Шанхайское издательство словарей, 2011. – 1137 с.
- 4) Фанлай, Е. Русско-китайский словарь пословиц и поговорок. – М.: Коммерческое изд-во, 2005. – 374 с.

Владимирова А.Н.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

## ВЫРАЖЕНИЕ ЛЮБВИ ПРИ ПОМОЩИ ЛЕКСЕМ DIE LIEBE, DER KUSS, DAS HERZ И ИХ ПРОИЗВОДНЫХ В ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ГЕНРИХА ГЕЙНЕ

**Аннотация:** В данной статье анализируется выражение любви при помощи лексем die Liebe, der Kuss, das Herz и их производных в поэтических произведениях Генриха Гейне. Его ранние стихотворения изобиловали объяснениями в любви. Поэт много писал о неразделенных чувствах между мужчиной и женщиной. Было установлено, что из всех вышеперечисленных лексических единиц, которые рассматривались в настоящей статье, чаще всего встречалась лексема kuessen.

**Ключевые слова:** лексема, поэтический текст, любовь, любовные отношения

Важное место в жизни каждого человека занимает любовь. Она лечит израненную душу, толкает на подвиги, открывает новые способы самовыражения. В поэзии тема любви воспевается уже много веков. Многие поэты посвятили свои самые лучшие произведения любовным взаимоотношениям между мужчиной и женщиной. В данной статье анализу подвергаются лирические произведения Г. Гейне, ранние стихотворения которого изобиловали поэтическими объяснениями в любви.

Христиан Иоганн Генрих Гейне (Christian Johann Heinrich Heine, 1797-1856) – знаменитый немецкий поэт. Он родился в семье обедневшего купца. Мать поэта была очень образованной женщиной, поклонницей идей Ж.-Ж. Руссо и стихотворений И.В. фон Гёте. Когда в июле 1816 г. Г. Гейне отправился в Гамбург к дяде-миллионеру для изучения купеческого дела, он уже ощущал себя поэтом. Его стихотворения и письма этого периода, основным содержанием которых была несчастная любовь к старшей дочери дяди-миллионера - Амалии, проникнуты мрачным настроением. В них заметны характерные для позднего романтизма мотивы любви-смерти, зловещих снов и т.д.

Особенное влияние на творчество Г. Гейне оказал его преподаватель истории немецкого языка в Боннском университете А. Шлегель. Поэт посвятил ему несколько стихотворений. В 1820 г. вышел первый поэтический сборник Г. Гейне «Юношеские страдания» („Junge Leiden“). В 1821 г. поэт перевёлся в Берлинский университет и начал вести светскую жизнь, посещал литературные салоны. В 1826 г. было написано и опубликовано «Путешествие в Гарц» („Harzreise“). Данное произведение принесло автору широкую популярность. В этом же году был издан первый том «Путевых картин» („Reisebilder“).

«Книга песен» („Buch der Lieder“, 1827), которая состоит из четырёх частей, является одним из высших достижений немецкой романтической поэзии. Поэт предаётся сентиментальным настроениям. В 1834 г. он знакомится с продавщицей К.Э. Мира, которая становится его женой. Она появляется в его лирических стихах под именем Матильды. Поэт так и не находит взаимопонимания с женой – женщина, стоящая социально ниже, не в состоянии понять своего гениального мужа. 17 февраля 1856 г. Г. Гейне умирает.

Поэтическая техника поэта характеризуется своеобразной неустойчивостью, постоянными исканиями нового выражения, ведущими к употреблению как унаследованных от романтики, так и создаваемых самим поэтом форм [<http://www.stihi-xix-xx->

[vekov.ru/biografia11.html](http://vekov.ru/biografia11.html) (Дата обращения: 10.03.2016)].

В данной статье анализу подвергаются 11 поэтических произведений Г. Гейне: „Abschied“, „Die liebste Stimme“, „Du bist wie eine Blume“, „Ehmals gaubt' ich, all Küsse“, „Fischermädchen“, „Hast du die Lippen mir wund geküßt“, „Im Mai“, „Mädchen mit dem roten Mündchen“, „O schwöre nicht und küsse nur“, „Wenn ich in deine Augen seh“, „Wie neubegierig die Möwe“.

Поэт откровенно пишет о любви и трогательно обращается к своей возлюбленной, используя следующие лексические единицы: Liebchen – «милая», «дорогая» („Abschied“); schöne Herzenskönigin – «дама моего сердца», «моя королева» („Abschied“); Geliebte – «возлюбленная» („Die liebste Stimme"); schönes Fischermädchen – «симпатичная девушка» („Fischermädchen“); Herzallerliebste – «возлюбленная» („Hast du die Lippen mir wund geküßt“), liebes, kleines Mädchen – «любимая маленькая девочка» („Mädchen mit dem roten Mündchen“). Из приведённых выше примеров видно, что многие употребляемые поэтом ласковые обращения к возлюбленной образованы при помощи лексемы lieb («любимый»): **Liebchen**, **Geliebte**, **Herzallerliebste**, **liebes**, **kleines Mädchen**. Так Г. Гейне выражает всю палитру переживаемых им чувств.

В своих лирических произведениях поэт часто описывает любовные страдания при помощи лексем die Liebe («любовь») и lieben («любить»).

„... Nie wollt' ich dein Herz rühren, // **Liebe** hab' ich nie erfleht; // Nur ein stilles Leben führen // Wollt' ich, wo dein Odem weht... Bitt're Worte spricht dein Mund; // Wahnsinn wühlt in meinen Sinnen, // Und mein Herz ist krank und wund...“ („Abschied“). Г. Гейне пишет о том, что у него не было цели разжалобить свою возлюбленную, вымолить у неё ответное чувство. Поэт употребляет лексическую единицу die Liebe, описывая своё состояние, любовные переживания. Он говорит о том, что чувства больше не являются взаимными. Девушка ранит его сердце жестокими словами. При помощи существительного der Herz и прилагательных krank, wund поэт передаёт в данном случае своё общее эмоциональное состояние.

„Im wunderschönen Monat Mai, // Als alle Knospen sprangen, // Da ist in meinem Herzen // Die **Liebe** aufgegangen... Als alle Vögel sangen, // Da hab' ich ihr gestanden // Mein Sehnen und Verlangen.“ („Im Mai“). При помощи лексемы die Liebe поэт описывает зарождение чувств в его сердце с наступлением мая, самого тёплого весеннего месяца. Образ любви в данном стихотворении не связан с душевными муками. Переживаемые чувства приносят только положительные эмоции. Г. Гейне описывает взаимосвязь природы и внутренних ощущений влюбленного мужчины: почки набухают и лопаются, бутоны раскрываются, птицы поют, а сердце мужчины наполняется любовью.

„... Wenn ich mich lehn' an deine Brust, // Kommt's über mich wie Himmelslust; // Doch wenn du sprichst: „Ich **liebe** dich!“ // So muß ich weinen bitterlich.“ („Wenn ich in deine Augen seh“). В данном поэтическом произведении Г. Гейне употребляет глагол lieben. Поэт пишет о том, что он испытывает смешанное чувство по отношению к девушке, которая его любит и не боится признаться в этом.

В рассмотренных примерах чаще всего встречается употребление лексической единицы lieb (4 случая). Также встречаются лексемы die Liebe (2 случая) и lieben (1 случай).

Г. Гейне также описывает любовные переживания между мужчиной и женщиной при помощи лексических единиц der Kuß («поцелуй») и küssen («целовать»). В словаре Duden (Дуден) даны следующие определения: **der Kuß** - [sanft] drückende Berührung mit den [leicht gespitzten, leicht geöffneten] Lippen (als Zeichen der **Zuneigung** oder Verehrung, zur Begrüßung o. Ä.) [<http://www.duden.de/rechtschreibung/Kuss>]; **küssen** - jemandem einen oder mehrere Küsse geben [<http://www.duden.de/rechtschreibung/kuessen>]. Ключевым словом в приведённых определениях является существительное der Zuneigung («симпатия»), которое предполагает наличие трепетных чувств (взаимные или односторонние чувства).

„Ehmals glaubt' ich, alle **Küsse**, // Die ein Weib uns gibt und nimmt, // Seien uns durch Schicksalsschlüsse // Schon urzeitlich vorbestimmt. // **Küsse** nahm ich und ich **küßte** // So mit

Ernst in jeder Zeit...“ („Ehmals glaubt' ich, alle Küsse“). В данном лирическом произведении два раза встречается лексема der Kuß и один раз лексема küssen. Поэт описывает своё серьёзное отношение к поцелуям. Раньше ему казалось, что все встречи и поцелуи с женщинами predeterminedены судьбой. Со временем его взгляды поменялись: „... Und mit leichtern Sinnen **küss'** ich, // Glaubenslos im Überfluß.“

„Hast du die Lippen mir wund **geküßt**, // So **küsse** sie wieder heil, // Und wenn du bis abends nicht fertig bist, // So hat es auch keine Eil' ... Man kann in solch' einer ganzen Nacht // Viel **küssen** und selig sein.“ („Hast du die Lippen mir wund geküßt). Г. Гейне употребляет глагол küssen для того, чтобы описать счастливое время, которое двое влюбленных провели вместе. Сила любви оказалась настолько велика, что женщина утомила поцелуями своего мужчину, зацеловала его до боли. Но в то же самое время всё это приносит радость влюблённой паре.

„O schwöre nicht und **küsse** nur, // Ich glaube keinem Weiberschwur! // Dein Wort ist süß, doch süßer ist // Der **Kuß**, den ich dir **abgeküßt!**!“ („O schwöre nicht und küsse nur“). Поэт употребляет лексему abküssen («зацеловать», «покрыть поцелуями»). Г. Гейне просит не клясться в любви, а доказать своё трепетное отношение к нему делом: т.е. поцеловать его.

„... Doch wenn ich **küsse** deinen Mund, // so wird ich ganz und gar gesund...“ („Wenn ich in deine Augen seh“). В данном лирическом стихотворении встречается лексическая единица küssen. Поэт пишет о том, что поцелуй, который он дарит своей возлюбленной, способен вернуть его к жизни.

„... Ob du mein Ohr mit **Küssen** // Oder mit Worten gefüllt?... Die Worte und die **Küsse** // Sind wunderbar vermischt.“ („Wie neugierig die Möwe“). Г. Гейне задаёт сам себе вопрос: его возлюбленная поцелует его или будет шептать на ушко нежные слова? В данном стихотворении два раза употребляется лексема der Kuß.

Стоит отметить, что в приведённых выше примерах чаще всего встречается лексическая единица küssen (8 раз). Лексема der Kuß употребляется 5 раз.

Описание любовных переживаний передаётся в лирических произведениях Г. Гейне и при помощи лексемы das Herz («сердце»). Согласно информации, представленной в словаре Duden (Дуден), данная лексическая единица обозначает: 3. geliebte Person, Liebling (meist in der Rede) [<http://www.duden.de/rechtschreibung/Herz>]. В анализируемых в данной статье стихотворениях Г. Гейне она встречается в следующих случаях:

„... Doch was rief dort? In mein **Herze** // Dringt der Töne Widerhall, // War es der Geliebten Stimme - // Oder nur die Nachtigall?“ („Die liebste Stimme“). В настоящем поэтическом произведении поэт употребляет поэтическую форму Herze. Поэт рассказывает о любви, которая переполняет его сердце. Г. Гейне пишет о том, как в ночной тишине неожиданно раздаётся странный звук, который вводит его в заблуждение. Так как он влюблён и постоянно думает о своей даме сердца, ему кажется, что он услышал её голос.

„Du bist wie eine Blume // So hold und schön und rein: // Ich schau' dich an, und Wehmut // Schleicht mir ins **Herz** hinein.“ („Du bist wie eine Blume“). В рассматриваемом лирическом стихотворении присутствует стилистический приём – сравнение. Поэт представляет свою возлюбленную прекрасным цветком. Чем дольше он ей любит, тем печальнее становится, осознавая всю её уникальность и непорочность. Употребляя существительное der Herz, Г. Гейне описывает своё унылое состояние.

„... Leg an mein **Herz** dein Köpfchen, // Und fürchte dich nicht so sehr; // Vertraust du dich doch sorglos // Täglich dem wilden Meer! // Mein **Herz** gleicht ganz dem Meere, // Hat Sturm und Ebb' und Flut, // Und manche schöne Perle // In seiner Tiefe ruht.“ („Fischermädchen“). Поэт два раза употребляет существительное der Herz. Он хочет прижать возлюбленную к груди. Примечательным является то, что Г. Гейне в данном случае использует лексему der Herz, которая несёт в себе любовную подоплёку, а не die Brust. Поэт сравнивает своё сердце с беспокойным морем, которое затрагивает струны души прекрасной возлюбленной.

Таким образом, лексическая единица das Herz встречается в рассматриваемых в данной статье стихотворениях Г. Гейне 4 раза. Проанализировав все приведённые выше

примеры, можно сказать, что чаще всего поэт описывает любовные переживания при помощи глагола küssen (8 раз).

В дальнейшем планируется рассмотреть функционирование лексемы die Liebe в поэтических произведениях немецких поэтов-мужчин и немецких поэтов-женщин XVII-XVIII веков и сравнить их представления о любви и способы её выражения с представлениями и способами выражения любви английских поэтов-мужчин и английских поэтов-женщин XVII-XVIII веков.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Литературная энциклопедия в 11 томах. 1929-1939.
- 2) Храповицкая Г.Н., Солодуб Ю.П. История зарубежной литературы: Западноевропейский и американский реализм (1830-1860-е гг.): Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений / Г.Н. Храповицкая, Ю.П. З.Солодуб. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 384 с.
- 3) <http://biographer.ru/biographies/144/html> (Дата обращения: 10.03.2016).
- 4) <http://www.duden.de> (Дата обращения: 10.03.2016).
- 5) <http://www.poesie-liebesgedichte.de/heine/> (Дата обращения: 11.03.2016)
- 6) <http://www.stihi-xix-xx-vekov.ru/biografial1.html> (Дата обращения: 10.03.2016).

**Владимирова А.Н., Рёссле Ф.**  
**г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет**

## DIE DEUTSCHEN DESSERTS

**Inhaltsangabe:** Die deutsche Kueche ist ganz beruehmt/ Sie zeichnet sich durch eine Vielzahl regionaler Spezialitaeten aus, die sich ueber Jahrhunderte aus den landwirtschaftlichen Traditionen entwickelten und verfeinerten. Eine wichtige Rolle fuer die Landeskueche spielen aber zweifellos die Desserts, die im Artikel vorgestellt werden.

**Steuerbegriffe:** *deutsche Kueche*, Kirschstreusel, Schwarzwälder Kirschtorte, Pflaumenkuchen, Apfelstrudel

Die deutsche Küche ist berühmt in der ganzen Welt. Sie ist so abwechslungsreich, dass jeder Mensch etwas nach seinem Geschmack finden kann. Aber was fällt Ihnen zum Stichwort „Deutsche Küche“ konkret ein? Die Antworten fallen absolut verschieden aus. Einige sagen, dass sie sich an Rheinischen Sauerbraten, Königsbergern Klopse oder Aalsuppen erinnern; die anderen träumen sofort von Leipziger Allerlei oder bayerischem Kraut mit Thüringer Bratwurst. Die Touristen glauben, dass speziell die letzte Spezialität unvergleichlich ist und Bayern mit Thüringen unter den anderen Bundesländern hervorsteicht. Und was darf es zu Trinken sein – vielleicht eine Berliner Weiße mit Schuss oder ein Pfälzer Riesling?

Allein diese Auswahl gibt einen kleinen Vorgeschmack auf die Bandbreite der Gerichte, die zwischen der Nordsee und den Alpen typischerweise auf den Tisch kommen. Die deutsche Küche zeichnet sich durch eine Vielzahl regionaler Spezialitäten aus, die sich über Jahrhunderte aus den jeweiligen landwirtschaftlichen Traditionen entwickelten und verfeinerten. Auf den Tisch kam, was das Land hergab. Jenseits seiner Grenzen ist Deutschland vor allem für die große Vielfalt an Brot und Brötchensorten bekannt. Eindrucksvoll ist auch die große Zahl der Wurstsorten, die heiß zu Hauptgerichten und kalt als Brotbelag gegessen werden. Eine ebenso wichtige Rolle für die Landesküche spielen aber zweifellos die Desserts, die hier im weiteren Verlauf vorgestellt werden.

Es gibt ein gutes Sprichwort: „Ein klein wenig Süßes kann viel Bitteres vertreiben.“ Das stimmt. Desserts sind in Deutschland üppig und schmackhaft. Oft werden sie auf Basis von Früchten der Saison zubereitet. In der Kirschenzeit werden beispielsweise gerne Nachspeisen wie Kirschenmichel, Kirschstreusel oder die berühmte Schwarzwälder Kirschtorte gebacken, in die noch ein Schuss Kirschwasser kommt. Den Kirschenmichel bestreut man mit Puderzucker und serviert ihn danach mit Schlagsahne. Für diese Nachspeise werden Süßkirschen oder Sauerkirschen benutzt. Kirschstreusel ist besonders gut für alle möglichen Kaffeepausen geeignet. Gewöhnlich besteht ein Angebot eines Cafés aus dem beschriebenen Naschwerk und einer kleinen Tasse Kaffee oder Tee. Die bekannte Schwarzwälder Kirschtorte bestreicht man mit Schlagsahne. Auf dem untersten Boden wird ein Drittel der Schlagsahne verstrichen und die Hälfte der Kirschen verteilt. Danach legt man den zweiten Boden darauf und wiederholt den Vorgang. Am Ende wird die Torte mit den Schokoraspeln bestreut und erhält so ihr typisches Aussehen.

Eine weitere deutsche Spezialität sind Pflaumenkuchen. Hierfür werden nur die reifsten Früchte verwendet und in oder auf einem leckeren, süßen Hefeteig verteilt. Dieser wird danach mit Butter-Zimt-Streuseln garniert und im Ofen gebacken.

Der Apfelstrudel stammt zwar ursprünglich aus Österreich, ist aber seit vielen Jahren auch ein Klassiker der deutschen Küche. Auch in Russland ist er unter den Feinschmeckern und Schleckermäulern sehr populär.

Dies trifft ebenso auf die Sacher-Torte zu. Diese Schokoladentorte wurde 1832 von einem

Konditorlehrling in Wien erfunden und eroberte schnell auch das nördliche Nachbarland. Neben den Mozartkugeln gilt sie in Österreich noch immer als das klassische Souvenir für kulinarisch interessierte Gäste aus dem Ausland.

Abgesehen von diesen Klassikern empfehlen deutsche Gourmets auch die Schmandwaffeln (Waffeln mit Zimtäpfeln), den Grießpudding (mit Apfelkompott) oder die sogenannten Armen Ritter. Es ist wirklich erstaunlich, wie gut auch diese einfacheren Gerichte schmecken.

Quark, der vielseitige Milchkäse mit niedrigem Fettgehalt, findet sich in vielen Desserts, so etwa in der Westfälischen Quarkspeise (oft mit Johannisbeeren und Pumpernickelwürfeln garniert) oder in der Dresdner Eierschecke (mit Magerquark), einer Spezialität aus dem Osten Deutschlands.

Marzipan liebt man in Deutschland vor allem im Winter (mit Ausnahme von Croissants und einigen ganzjährig erhältlichen Pralinen). So wird beispielsweise der Christstollen damit gefüllt und auch der Baumkuchenteig besteht zu einem großen Teil aus Marzipan. Letzterer wird in bis zu 30 Schichten gebacken und heißt so, weil das Innere des Kuchens aufgrund der Schichten an die Jahresringe eines Baumes erinnert.

Bratäpfel mit Vanillesauce sind ganz exotisch. Um diese zubereiten zu können, braucht man Puderzucker, gemahlene Mandeln und Rum. Dieses Gericht passt am besten für Menschen, die einen eher extravaganteren Geschmack haben.

Auch die bayerischen Desserts sind vorzüglich. Zu den bekanntesten Desserts aus dem Freistaat zählen etwa die Bayerische Creme mit Erdbeeren und Bayerische Nussküchlein. Die letzte Nachspeise besteht aus folgenden Zutaten: gemahlene Haselnüsse, Zartbitterschokolade, Weinbrand, Creme de Cacao und so weiter. Die Form des Nussküchleins ist oval.

Alle diese Gerichte sind nicht sonderlich gesund und einige Menschen lehnen sie deswegen mittlerweile ab. Noch mehr, da sie auch in der Zubereitung großteils recht zeitaufwendig sind. Die Menschen in Deutschland wünschen sich zunehmend eine zeitgemäßere und vielseitigere Ernährung, die besser zu ihrem modernen Lebensstil passt.

Verbindet man jedoch das Wissen um diese kulinarischen Traditionen mit aktuellen ernährungswissenschaftlichen Erkenntnissen und einem gesunden Lebensstil, kann man sich auch heute noch an diesen altbewährten Gerichten erfreuen und sich trotzdem ausgewogen ernähren – ganz im Sinne der überlieferten deutschen Küche.

Гришенко В.Д.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

## ТЕХНОЛОГИЯ «ДИАЛОГ КУЛЬТУР» В ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

**Аннотация:** В статье рассматриваются суть, цели и задачи применения технологии «Диалог культур» в рамках обучения межкультурной коммуникации, а также содержание и организация процесса обучения согласно данной технологии. В статье доказывается, что применение технологии «Диалог культур» является одним из эффективных способов обучения межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** технология «Диалог культур», межкультурная коммуникация, культура, диалог, «точки удивления».

В последнее время вопрос об эффективном обучении межкультурной коммуникации является чрезвычайно актуальным: ведётся работа над определением подходов, принципов, методов и технологий обучения, которые способствуют формированию межкультурной компетенции и межкультурной компетентности. Технология «Диалог культур» в этой связи является одной из приоритетных, так как идеи, положенные в её основу созвучны целями и задачами обучения межкультурной коммуникации:

- 1) исследовать корни, проявления, формы, виды, развитие культур разных народов и их контактов;
- 2) научить людей терпимости, уважению, пониманию других культур;
- 3) научить людей преодолевать межкультурные помехи, барьеры и конфликты.

Основоположником технологии «Диалог культур» является Владимир Соломонович Библер (1918-2000) - философ, культуролог, историк культуры, автор работ по истории европейской мысли, логике культурного развития, теории научного познания.

В основе технологии лежат идеи выдающихся ученых 20 века, а именно, идея «внутренней речи» Льва Семёновича Выготского, идея, в которой культура рассматривается как диалог Михаила Михайловича Бахтина и идея Владимира Соломоновича Библера о «философской логике культуры».

В основу технологии «Диалог культур» положено понятие культуры, разработанное Владимиром Соломоновичем. Культура понимается не просто как «совокупность богатств, выработанных человечеством», но как особый феномен духовной жизни человека, насущный именно сейчас, который в работах В. С. Библера осмыслен в следующих положениях:

(1) Культура — это способ самодетерминации индивида, преодолевающей его детерминацию извне.

(2) Культура — это сотворение мира впервые, на грани с варварством — в отличие от цивилизации, которая продолжает и продолжается.

(3) Культура как диалог культур [http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1683026\\_-cite\\_note-2](http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1683026_-cite_note-2).

Опираясь на работы М.М. Бахтина, и переосмысляя их, В.С. Библер развивает тезис о принципиальной диалогичности культуры. Он полагает, что современная культура — это столкновение радикально различных логик, различных способов понимания.

В.С. Библер переосмысливается также идея прогресса. Он считает, что современная культура воспринимает предшествующие культуры не как выстроенные друг за другом на

лестнице прогресса и не просто включает в себя достижения предыдущих культур (Античности, Средних веков, Нового времени), а существует одновременно с ними в насущном диалоге — только в таком диалоге они, культуры, обнаруживаются в понимании В.С. Библера. Поэтому в современных элементарных понятиях — числа, слова, времени, жизни — воспроизводятся голоса других культур, других способов понимания, которые находятся в постоянном диалоге.

Применение диалога в обучении и воспитании – идея не новая. Однако диалог главным образом используется в качестве средства общения, установления двусторонней информационной связи. В рамках рассматриваемой технологии диалог подразделяется на три вида:

- внутриличностный диалог (противоречие сознания и эмоций);
- диалог как речевое общение людей (коммуникативная технология);
- диалог культурных смыслов, на котором собственно и строится технология диалога культур.

Практически наличие всех видов диалога мы можем наблюдать в процессе обучения межкультурной коммуникации. Во-первых, внутриличностный диалог всегда существует, когда студент задаёт себе вопрос, или преподаватель ставит перед ним проблемную задачу, которую он, студент, пытается решить или найти пути её решения, тем самым развивая творческое мышление.

Во-вторых, занятия по межкультурной коммуникации проходят, главным образом, в форме диалога, дискуссии, круглых столов, что является воплощением, диалога как речевого общения людей.

В-третьих, знакомство с новыми аспектами других культур в диахроническом или синхроническом разрезе добавляет новые смыслы в сознание как студентов, так и преподавателя. Например, знакомство с таким понятием, смыслом как «сглаз». Во многих культурах оно существует, как и существуют различные способы его избегания. Чтобы сберечь новорожденного от «сглаза», иранцы окуривают дом едким дымом от сжигания листвы, веточек и семян куста гармалы. Звук лопающихся в огне семян символизирует избавление от дурного влияния «сглаза». В Афганистане родители пишут на листе бумаги молитву, заворачивают ее в чистую ткань и вешают на шею ребенку как ожерелье. В Пуэрто-Рико новорожденному надевают на запястье амулет в виде черного сжатого кулака с выставленным большим пальцем с красной бусинкой наверху. Американцы пристегивают на одежду новорожденного булавку с голубой бусинкой. Мексиканцы вешают на шею ребенка красную ленточку с глазом оленя. В России не принято показывать младенца чужим людям до того, как он будет крещен на сороковой день после рождения.

В рамках исследуемой технологии интересно рассмотреть особенности организации содержания:

1. Использование различных типов мышления, соответствующим различным историческим эпохам: эйдетическое (образное) мышление (Античность); причащающее мышление (Средневековье (часть мыслится как принадлежащее к демиургу (Богу))); рационалистическое мышление (разум – все) - новое время; релятивистское мышление - современная эпоха (релятивизм, отсутствие единой картины мира).

2. Учебный процесс строится на речевой «стихии» и исторической последовательности основных форм европейской (в основном) культуры.

3. Наличие «точек удивления» - загадок бытия, выраженных в загадках слова, загадках чисел, загадках значения цвета и т.д.

4. Обучение строится на основе реальных текстов данной культуры и текстов, которые воспроизводят мысли представителей этой культуры.

5. Результаты работы студентов воплощаются в форме авторских текстах-произведениях, которые являются продуктом внутреннего диалога и межкультурного

диалога.

б. Педагогом совместно со студентами создаётся сквозная «проблема-воронка», которая в ходе её исследования втягивает всё, что с ней может быть связано. Перед студентами не стоит задача решить эту проблему, а стоит задача углубиться в неё. Изучить как можно больше аспектов, связанных с ней.

А как же происходит при обучении межкультурной коммуникации? Используются ли особенности организации процесса обучения в рамках технологии «Диалога культур» в процессе формирования межкультурной компетенции и межкультурной компетентности? Ответ положительный.

Во-первых, при изучении так называемых «загадок мышления и бытия», мы исследуем корни, истоки существующей проблемы. Например, нельзя здороваться «через порог» или передавать что-либо через порог. Возникает вопрос: почему? Рассмотрим ответ на этот вопрос с точки зрения истории. Это связано с тем, что еще в древней Руси было принято хоронить прах предков под порогом. Таким образом, порог считался границей между двумя мирами: миром мертвых и миром живых. Считалось, что за порогом находится пристанище бесов, и эту границу надо строго соблюдать и не беспокоить ни мертвых, ни злых духов.

Во-вторых, обучение межкультурной коммуникации строится как на реальных текстах представителей изучаемых культур (например, для этой цели замечательно подходят книги Билла Брайсова, Линн Виссон, Татьяны Самохиной), так на основе работы с кейсами, т.е. текстами, в которые представлены реальные ситуации общения и взаимодействия представителей иных культур. Студенты после тщательного анализа, обсуждения, поиска объяснения поведения участников ситуации приходят к выводам о том, как себя вести с представителями этих культур в подобных ситуациях.

В-третьих, «точки удивления» всегда присутствуют в процессе формирования межкультурной компетенции и компетентности. Это мотивирует студентов к познанию и рефлексии. Например, загадка символики цвета. Что значит красный цвет в различных культурах? В глобальном масштабе **красный** цвет – это цвет любви и жизни. Отсюда пошла символика медицины – красный крест на белом фоне. Красный во Франции – это цвет аристократов. Этим французы ввергали в полное недоумение египтян. В Египте красный – цвет траура. Вследствие этого, у египтян было впечатление, что вся французская знать беспрестанно находится в состоянии траура. Китайцам никак не понять, почему максимальный уровень террористической угрозы в США обозначен ярко-красным цветом. В Китае красный – это цвет счастья. Забавно, что недалекая Япония оказалась ближе к американцам, чем к китайцам. В Японии красный – это тоже опасность. Также красным японцы обозначают гнев и ярость. Именно поэтому персонажи японских мультфильмов сильно краснеют, когда на что-то злятся.

В-четвертых, результаты исследований студентов воплощаются как в устных, так и в письменных работах в виде презентаций, устных выступлений, эссе, портфолио.

В-пятых, постановка проблемных задач перед студентом, требует от него изучение дополнительного материала, погружения в тему, расширения границ исследования.

Таким образом, становится очевидным, что в процессе обучения межкультурной коммуникации технология «Диалог культур» достаточно широко используется и способствует его эффективности.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Библер В.С. Исходные принципы и узлы предполагаемой программы. // Школа диалога культур. Основы программы. - Кемерово, 1992.
- 2) Библер В.С. Культура. Диалог культур (Опыт определения) // Вопр. философии. 1989. № 6. С. 31–42.
- 3) Библер В.С. «Цивилизация и культура» - Москва.,1993.

- 4) Курганов С.Ю. Школа диалога культур: Красноярский опыт // Народное образование. 1990 г. №№ 7, 10-12; 1991 г. №№ 5-8; 1992 г. №№ 9-10; 1993 г. № 1.

Гумовская Г.Н.  
г. Москва, Национальный исследовательский университет Высшая школа  
экономики

## ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ПЕРЕВОДУ ЛИТЕРАТУРНЫХ АВТОРСКИХ СКАЗОК НА РУССКИЙ ЯЗЫК

**Аннотация:** В статье автор рассматривает перевод в рамках понятия «вторичный текст». К числу вторичных текстов относятся, в частности, переводы английских литературных сказок. Как важный аспект перевода литературы рассматривается гендер, который предстает в виде измерения социальных моделей поведения, укорененных в данном типе культуры. Трудности перевода заключаются в несовпадении культурных концептов языковой среды, в значительной разнице между персонажами русских и британских народных сказок. Традиции национальной русской культуры и постоянство выражения категории рода в русском языке привели к гендерным сдвигам при переводе английской литературной сказки.

**Ключевые слова:** вторичный текст, литературная сказка, олицетворение, категория рода, переводческие трансформации, гендерные сдвиги.

В современном мире значительное внимание уделяется переводам произведений такого литературного жанра как авторская сказка. Сказка – один из видов прозаического фольклора, который часто встречается в устном народном творчестве различных народов. Литературная, авторская, сказка не только выросла на основе фольклорной, но и унаследовала ее жанровые признаки, развивая и трансформируя их.

Перевод художественных произведений вообще и авторских сказок, в частности, выходит за пределы чисто литературно-лингвистической техники, и есть, в некоторой степени, идеологическое освоение подлинника. Важным качеством переводчика литературного материала является умение находить соответствия между обоими языками, т.е. «переключать» текст с одного языка на другой. Одним из понятий, находящихся сегодня в центре современной лингвистики, выступает понятие «*вторичный текст*», введённое в научный обиход М.В. Вербицкой. Под вторичным текстом понимается «подражание стилистической манере другого писателя, произведения или литературного направления, воспроизведение особенностей функционального стиля или социально-психологического типа речи». Вторичные тексты представляют собой особые «художественно-речевые явления», которым «присуща одна общая черта: слово здесь имеет двойное направление – и на предмет речи, как обычное слово и на *другое слово*, на *чужую речь*» (Вербицкая, 2000, 7).

Термин «вторичный текст» широко используется в работах целого ряда авторов (Вейзе, 1993; Тюленев, 2000; Нестерова, 2005; Владимирова, 2006; Ионова, 2006; Шустилова, 2009; Гудкова, 2010; Широких, 2010; Первухина, 2012; Колмогорова, Уканакова, 2013 и др.). К вторичным текстам учёные обычно относят стилизацию, пародию, сказ, перифраз (Вербицкая, 2000); сокращение (резюме, аннотацию), перефразировку (пересказ), расширение (цитату, перифраз с комментарием) (Карасик, 1997) и т.п. К ним, по мнению А.А. Липгарта, можно отнести и *перевод* (Липгарт, 2007, 27). К числу вторичных текстов относятся, в частности, переводы авторских литературных сказок О. Уайльда, Р. Киплинга, Л. Кэрролла, А.А. Милна на русский язык.

В английских литературных сказках много имен и героев, которые связаны с английским фольклором, т.е. уходят в глубины национального самосознания и часто совсем

не понятны русскоязычному читателю. Трудности перевода заключаются в несовпадении культурных концептов языковой среды, в значительной разнице между персонажами русских и британских народных сказок. В русском фольклоре таких героев нет, следовательно, нет и связанных с ними примет, которые могли бы послужить переводчику отправной точкой. Более того, нет ни ассоциативного поля, ни понятийных параллелей. А простой перевод имени не дает представления о каком-либо герое. Здесь переводчик сталкивается с непреодолимой трудностью: отсутствием полного понятийного аналога в одном из языков. Традиции национальной русской культуры и постоянство выражения категории рода в русском языке привели к гендерным сдвигам при переводе английской литературной сказки.

В связи с такими явлениями как выражение различий пола в английском языке традиционно выделяется категория рода. В большинстве случаев род животных в двух языках не совпадает. Взаимосвязь между половой принадлежностью и языком находит свое отражение в термине гендер и подходе к полу как социокультурному образованию. Гендер – определенный тип ментальности и тип социального поведения – рассматривается как важный аспект литературы и предстает в виде измерения социальных моделей поведения, укорененных в данном типе культуры.

Гендерный аспект представляет собой сложную переводческую проблему, учитывать которую переводчик обязан для создания эквивалентного по содержанию и равного по ценности литературного произведения на языке перевода. Род является непростой категорией для перевода с языка, в котором она отсутствует как грамматическая, на язык, который сохраняет все ее характеристики. Родовая категоризация животных существенно отличается от родовой категоризации животных в литературных сказках. При этом важную роль играет, как лингвистический контекст данной языковой единицы, так и ситуативный (культурный) контекст, в котором имеются свои нормы, игнорирование которых может привести к не совсем правильному пониманию текста.

Важной категорией гендерной литературы являются индивидуальные характеристики автора как говорящего субъекта и персонажей. Поскольку язык по своей природе отражает, прежде всего, маскулинный взгляд на мир, то различие мужчины и женщины проявляются на языковом уровне: лексика, фонетика, морфология, орфография и синтаксис. Лингвокреативность мужской и женской языковой личности в процессе переводческой речевой деятельности проявляется также в особенностях передачи с языка оригинала на язык перевода метафорических оборотов, лингвокультурных лакун и эпитетов. Исходя из этого, мы можем утверждать, что существуют гендерно-когнитивные различия в речемыслительных механизмах порождения и воссоздания текстов с языковыми единицами гендерного плана.

Как известно, для отражения содержания первичного текста во вторичном тексте существуют либо готовые эквиваленты, либо инварианты перевода, которые непосредственно связаны с интерпретационной деятельностью автора вторичного текста. Существуют некоторые положения относительно олицетворения английских существительных, обозначающих неодушевленные предметы и животных. К мужскому роду относятся слова, обозначающие сильные эмоции, стихии, природные объекты, и явления, характеризующиеся силой, величию, размером или мощностью, т.е. мужскими качествами (*war, love, hatred, ocean, river, wind, fear, death*). К женскому роду относятся слова, обозначающие природные явления и абстрактные понятия, для которых характерно отсутствие физической мощи, нечто слабое, женоподобное (*Moon, hope, justice, modesty, peace*); обозначаемые субстанции нуждаются в защите и поддержке, без которой, в принципе, не могут существовать.

Анализ ключевых образов персонажей авторских английских сказок поможет раскрыть мотивацию автора в выборе пола своих персонажей и проследить закрепление социокультурных различий полов в русском и английском языках. Определение рода

животного в английской литературной сказке продиктовано авторским замыслом или зависит от устоявшейся культурной традиции. В силу глубокого типологического и социокультурного различия в языках переводчикам следует избегать попытки проекции русских стереотипов на гендерную категоризацию английского языка. Как показало исследование, в случае расхождения родов одни авторы вторичного текста сохраняют род оригинала, другие адаптируют оригинальный текст к нормам русского языка. Сохранить при этом основной посыл удается не всем авторам.

Наблюдения над гендерными сдвигами в русских переводах выявляют любопытную картину: мужской персонаж в переводе превращается в женский. В зависимости от авторских возможностей родовая категоризация животных трансформируется близко к оригинальному значению или близко к культуре родного языка. При разборе каждого конкретного случая за ним обнаруживается лишь механический подход к передаче имени персонажа.

Рассмотрим обозначенные проблемы на примерах перевода на русский язык наиболее известных в России английских литературных сказок. Первое место по популярности занимают сказки О. Уайльда: сказки запоминаются из-за их необычных, очень живых, чувственных и эмоциональных героев.

Трепетная история о любви и эгоизме представлена в сказке *The Nightingale and the Rose* (*Соловей и роза*, перевод М. Благовещенской). Птица Соловей в женском облике романтична и готова пожертвовать своей жизнью ради счастья влюбленного молодого человека, как мать ради своего ребенка. В русском варианте сказки, Соловей – герой мужского рода в соответствии с грамматическим родом слова «соловей» в русском языке, и в силу традиционных для нашей культуры ассоциаций, должен быть сильным, мужественным, способным разрешить все сложные ситуации, а он страдает, плачет, поет песню любви и... гибнет. Сравним фрагменты оригинала и перевода: *So the Nightingale pressed closer against the thorn, and the thorn touched her heart, and a fierce pang of pain shot through her*. Соловей еще сильнее прижался к шипу, и острое коснулось наконец его сердца, и все тело его вдруг пронзила жестокая боль. Какой посыл сообщает читателю автор перевода?

В сказке *The Remarkable Rocket* (*Замечательная ракета*, переводы Т. Озерской и З. Журавской) героями являются не люди, а пиротехнические взрывчатые предметы, задействованные для фейерверка по случаю свадьбы юного принца и принцессы. Таких персонажей 12, среди них *The Little Squib*, *The Roman Candle*, *The Catherine Wheel*, *The Rocket*, *The Cracker*, *The Bengal Light*, *The Fire-Balloon*. На их примере автор, мастерски владея юмором, открыто высмеивает такие человеческие недостатки как тщеславие, эгоизм, надменность и безрассудство.

Главный персонаж сказки, *The Rocket*, описывается автором как эгоистичный герой, который стремится привлечь к себе внимание, хвастается и ведет себя манерно. При упоминании данного персонажа автор использует личное местоимение мужского рода *he* (*He always coughed before he made any observation, so as to attract attention*). Анализ лексико-семантического поля диктует текста позволяет сделать вывод, что герой явно обладает качествами, характерными для мужчины, а не для женщины, но в русском переводе *The Rocket* – Замечательная ракета – женский образ.

Несовпадение замысла автора и интерпретации переводчика наблюдается в изображении других персонажей сказки: *The Little Squib*, будучи наивным и безрассудным героем, превращается в Маленькую Петарду – напоминание для русского читателя о Рождестве; *The Cracker* (*He was something of a politician, and had always taken a prominent part in the local elections, so he knew the proper Parliamentary expressions to use.*) превращается в милую детской душе веселую праздничную Хлопушку. Путаница традиционных для русской культуры понятий о женственности и мужественности и их социальных ролях продолжается: отец лягушачьего семейства *Frog* (в сказке он дерзкий персонаж) предстает как Маленькая Лягушка. Злой монстр *The Pike*, которого боится *Frog* (*He is a perfect monster,*

*and would have no hesitation in breakfasting of them*), превращается в обычную речную рыбу. В оригинале персонаж *The Goose* – женского рода, а *The Dragon-fly* – мужского – так задумал автор, такими их должен увидеть и читатель!

В сказке *The Happy Prince* (*Счастливый принц*, переводы К. Чуковского и В. Чухно) персонаж *Swallow* совершает поступки, характерные для мужчин, а герой *Reed* создает типично женский образ. Однако в рассмотренных переводах читатель приходит в замешательство из-за несоответствия традиционного для русской культуры женского образа Ласточки коммуникативному поведению и мужским поступкам персонажа *Swallow*. Также сложно представить *Камыш* в образе кокетливой девушки *Reed*.

*(Shall I love you? - said the Swallow, who liked to come to the point at once, and the Reed made him a low bow.*

а) Ты мне позволишь любить тебя? - спросила Ласточка напрямик, не привыкнув ходить вокруг да около, и Тростничок ответил ей низким поклоном (В. Чухно, 1901).

б) Хочешь, я полюблю тебя? - спросила Ласточка с первого слова, так как любила во всем прямоту; и Тростник поклонился ей в ответ (К. Чуковский, 1912).

В более поздних переводах было найдено решение данной проблемы – переводческая трансформация «по аналогии» привела к разумным гендерным ролям персонажей сказки в русском варианте – Стрижу и Тростинке. (Скворец был влюблен в прекрасную Тростинку (П.В. Сергеев и Г. Нуждина).

Традиции национальной культуры и постоянство выражения категории рода в русском языке трансформировали мужской образ *The Owl*, персонажа сказки *Winnie-The-Pooh and All, All, All*, написанной А.А. Milne, в женский – старушки Совы: *But Owl went on and on, using longer and longer words, until at last he came back to where he started, and he explained that the person to write out this notice was Christopher Robin.*

Не менее популярны и любимы в России герои произведения Caroll L. об Алисе – *The Adventures of Alice in Wonderland* (Алиса в Стране Чудес). Транспонирование имен в переводах книг об Алисе приобрело первостепенное значение. Выбор имен должен был опираться на круг ассоциаций, знакомых русскому читателю – это помогало бы передать все связанные с их характером и поведением детали. По существующей традиции, в английском фольклоре, в поэзии и в сказках имена нарицательные осмысляются, если необходимо, в мужском роде (исключение составляют лишь особо оговоренные случаи). Именно поэтому большинство переводчиков старались сохранить этот прием, и большинство персонажей превращалось в русской версии в мужчин (Лев и Единорог, Мартовский Заяц, Чеширский кот; Грифон...), а к другим персонажам *the Caterpillar, the Pigeon, the Mouse, the Fawn* употребили наиболее простые русские аналоги, приходящие на ум, но женского рода: *The Caterpillar* – гусеница. На первый взгляд кажется, что употребление автором в начале произведения местоимения *it* с таким персонажем как *The Caterpillar* дает переводчику свободу для интерпретации этого существа как представителя мужского или женского рода. Представляется, что перевод Гусеница является вполне приемлемым, однако Алиса все время обращается к этому герою, называя его *Sir*. (*'Well, I should like to be a little larger, sir, if you wouldn't mind,' said Alice...*). Но найти эквивалент мужского рода (например, Шелкопряд) переводчику В. Набокову не удается, поэтому обращение *Sir* он просто опускает. Переводчик мог бы заменить слово *Sir* на *Madam*. Но этого он не сделал, и опущение здесь можно расценивать как переводческую неудачу, а не закономерный прием при отсутствии эквивалента. Другому переводчику «Алисы в Стране Чудес» Б. Заходеру удается сохранить отнесенность слова *The Caterpillar* к мужскому роду – он именуется Червяком. На отнесенность *The Caterpillar* к мужскому роду указывает и анализ контекста (... *at last the Caterpillar took the hookah out of its mouth* (...наконец Червяк вынул изо рта чубук). Данная фраза указывает на тот факт, что герой изображается курящим кальян, что в ту пору было присуще только мужчинам.

Главным героем в сказке является *White Rabbit*. В начале произведения этот герой так

же соотносится с местоимением среднего рода *it*. Но по мере развертывания событий и увеличения роли этого персонажа в окружении Алисы упоминание о нем происходит через местоимение мужского рода *he*.

В сказке появляются две кошки – персонажи со своими особенностями и функциями – *Dinah*, любимица Алисы, и *Cheshire Cat* (*The Cat only grinned when it saw Alice*). Что касается *Dinah*, то в тексте достаточно указаний на женский род этого персонажа – и местоимение женского рода *she*, и контекст, содержащий указание на нежное, любящее и заботливое существо. Сложнее с Чеширским Котом: в сказке нет прямого указания на отнесенность этого героя к мужскому или женскому роду. Он не описывается как мужской персонаж, и по отношению к нему не употребляется местоимение мужского рода *he*, а только среднего рода *it*. Однако при внимательном прочтении сказки мы найдем подтверждение мужского рода Чеширского Кота в реплике другой героини, *the Queen of Hearts*: ‘*Off with his head!*’, *she said without even looking around*’, которая считает его грубым и хитрым.

Проанализируем, чем руководствовались Р. Киплинг и авторы двух классических переводов его книги Н. Л. Дазурес и Е. М. Чистякова-Вэр (*The Jungle Book*. «Книга Джунглей»). Для этого обратимся к образам центральных персонажей произведения. Как известно, *Mowgli* (Маугли) – мальчик, воспитанный волками. Пол ребенка упоминается, едва тот появляется на страницах книги. Врагов *Mowgli*, *Shere Khan*, *Tabaqui* (Шер-Хана и Табаки) отличает необычная кровожадность и подлость. Представляется естественным, что эти персонажи являются мужскими особями, поскольку стремление к применению физической силы и агрессия у самцов выражено значительно сильнее, чем у самок. Агрессия в них заложена самой природой как биологически целесообразный инструмент для защиты права на жизнь, территории и потомства. В борьбе с врагами *Mowgli* полагается на мудрость и отвагу своих учителей *Baloo* и *Bagheera* (Балу и Багиры). Бурый медведь *Baloo* является наставником волчат. Маскулинные черты его образа заставляют нас сделать вывод о мужском поле героя.

Отдельного анализа заслуживает образ *Bagheera* (Багира). Сравним оригинальное описание этого героя с русскоязычными переводами.

*Everybody knew Bagheera, and nobody cared to cross his path; for he was as cunning as Tabaqui, as bold as the wild buffalo, and as reckless as the wounded elephant. But he had a voice as soft as ...*

Все знали Багиру, и все боялись становиться ей поперёк дороги, потому что она была хитра, как Табаки, мужественна, как дикий буйвол, неудержима, как раненый слон. Тем не менее, её голос звучал мягко.... (Е. Чистякова-Вэр).

Противительный союз **But** в данном контексте указывает на противоречие между отдельным внешним признаком и характерными чертами поведения, и образом персонажа. Однако переводчик Е. Чистяковой-Вэр опускает этот союз и произвольно устраняет противоречие. В переводах, как Е. Чистяковой-Вэр, так и Н. Дазурес, читатель видит другой образ – красивой, изящной, мудрой и мужественной кошки. Происходит замена существительного мужского рода (в оригинале) на женский в русской версии для поддержания авторского видения персонажа во вторичном тексте.

Очевидно, однако, что Киплинг задумывал своего персонажа самцом. Созданный автором образ Багиры является воплощением архетипа витязя благородной крови, который запечатлен в эпической и фольклорной традициях многих народов Востока. Архитипична и сама жизнь Багиры – из сказки известно, что он был рожден в неволе, его мать убили, и, возмужав, он совершил побег. Но переводчики решили изменить его пол, видимо, из-за того, что в русском языке не существует аналогов мужского рода для слова «пантера», и само имя героя воспринимается как женское. Однако вследствие такого преобразования авторский замысел подвергся значительному искажению.

Как показывают приведенные примеры, переводчики применяют несколько способов решения проблем с грамматическим родом, но индивидуальность переводчика проявляется

всегда. Она определяется его художественным восприятием, талантом, своеобразием отбора языковых средств. Одним из таких способов является избегание употребления местоимений того или иного рода (т.е. грамматическая трансформация опущения). Однако такая трансформация не всегда подходит для названий животных в сказках, где животные являются действующими лицами. В такой ситуации можно заменить форму слова-эквивалента переводного языка на аналог нужного рода (ласточка – стриж; камыш – тростинка). Переводчики прибегают к различным переводческим приемам: транспозиция, опущение, добавление, перевод по аналогии, замена. Благодаря лингвостилистическому сравнению первичного и вторичного текстов можно отметить, какие языковые и неязыковые элементы первого при переводе были: а) сохранены без изменений; б) опущены; в) заменены; г) специфическим образом обыграны.

Так или иначе, именно целесообразность сохранения прагматики исходного текста предопределяет использование различных переводческих преобразований, ибо рецепция, которую извлекает иноязычный и инокультурный коммуникант, должна оказаться аналогична той, которую извлекает носитель языка оригинального художественного произведения.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Вербицкая, М.В. Теория вторичных текстов (на материале современного английского языка) [Текст] / М.В. Вербицкая. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 219 с.
- 2) Карасик, В.И. Типы вторичных текстов [Текст] / В.И. Карасик // Языковая личность: проблемы обозначения и понимания. – Волгоград: Перемена, 1997. – С. 69-70.
- 3) Липгарт, А.А. Основы лингвопоэтики: лингвопоэтика: теория и метод, лингвопоэтика и лингвостилистика, лингвопоэтика и лингвокультуроведение [Текст] / А.А. Липгарт. – М.: Комкнига, 2007. – 164 с.
- 4) [http://www.bookniks.com/read\\_the\\_jungle\\_book\\_online.html](http://www.bookniks.com/read_the_jungle_book_online.html)
- 5) <http://www.learn-english-network.org/books/aliceinwonderland/chapter1.html>
- 6) <http://www.surlalunefairytales.com>
- 7) <http://vseskazki.su/avtorskie-skazki/kipling/1-jungle/chitat-maugli>
- 8) <http://royallib.com/book/Milne Alan/Winnie The Pooh and All All All.html>

*Дроздова А.А.*

*г. Севастополь, Севастопольский государственный университет*

## **THE PLACE OF TRANSLATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES**

**Synopsis:** The author explores the issue of quality of foreign language teaching at non-linguistic University. The role of translation teaching foreign language texts of a professional orientation in foreign language learning is emphasized. The author considers the basic principles of translation teaching: topicality, interactivity, temporality: modeling professional-contextual situations, most associated with future professional practical activity, problem method and project work.

**Key words:** translation, integration, quality of instruction, non-linguistic University, the problematic, the research direction

In terms of our country orientation on the path of scientific-technical and industrial development of the social order in the educational field "foreign language" in the system of non-linguistic universities is to prepare specialists speaking foreign language as a means of establishing personal, academic, and cultural contacts with native speakers and mainly as a tool to build professional communication for effective exchange of experience in future practical work. "Thanks to the foreign language knowledge students have the opportunity to broaden their horizons and to develop personal qualities and professional skills that solves one of the goals of education – one of harmoniously and fully developed personality" [2, p. 35].

In the process of higher education system globalization the necessary of the acquisition of translation skills by future specialists is very significant for their future professional activity.

That's why the training of foreign language translation has to be the main and integral part in the teaching of foreign languages in non-linguistic universities.

The approach to the organization of educational process when the mastering with foreign language determines the quality of professional training of future specialist is developed in the investigations by Abrakhmanova T., Bulgakova D, Domashnev A, Mirolubov A. Foreign language learning a in non-linguistic universities researched Vasilieva Y., Gutareva N., Polyakov O., Safonov V and others.

So Raimova G.A. and Sakieva D.S. consider that training is in the focused awareness of students' socio-psychological regularities of interaction specialists in manufacturing and other areas, and in the process of mastering these patterns. The significant role there plays foreign language teaching [3].

"Professionally-oriented training provides professional focus not only the content of educational materials and activities, forming professional skills", "professionally-oriented training is the process of teaching foreign languages at non-linguistic University, focused on reading literature, studying of professional vocabulary and terminology, and in more recent times communication in the field of professional activity"[1, p.245].

The **purpose** of this article is to analyze the role of translation in foreign language teaching in non-linguistic universities.

For the achievement of the students of non-linguistic universities defined international standard of options education the OIA should be carried out in two stages: the first stage (1 course) it is assumed the students' mastery of the 4th (B2) the European level. Foreign language mastering on the 4th (B2) level means the ability of students to understand complex information on topics of

personal, social, academic, and professional areas of life, to mark the allocated position in the arguments and in general to understand an implied, as well as publicly declare the provisions in the texts, and direct messages; to translate texts correctly with adequate allocation of significant provisions of necessary parts, developing ideas and positions.

At the second stage it is assumed the training of professionally – oriented translation within a particular specialty using foreign language for special purposes (LSP). Mastering professional translation skills is impossible without the purposeful formation of the terminological device of the specialty, increasing the information base on the material of authentic texts, skills to interpret and to debate, argue and solve standard and professionally – oriented tasks. Reading comprehension of texts of any complexity and any content (from narrowly specialized to large literary forms), the ability to create the written text of any complexity (essay, summary, critical analysis professional written sources or literary works, etc.) – all this is characteristic of professional skills of an educated future specialist.

The attainment of the aforesaid objectives, in turn, is impossible without the use in educational process of different technologies based on the principles of topicality, interactivity, temporality: modeling professional-contextual situations, most related to future vocational professionally practical activities, problem method and project work.

Reorientation in the universities on the language teaching for special purposes (LSP) requires creating certain conditions:

- transferring linguistics as a subject of General socio – humanitarian block in General professional disciplines;
- appropriate normative, methodical and information support of educational process;
- the strengthening of the role of translation in foreign language teaching.

Objectives of foreign language teaching in non-linguistic universities of research direction is the continued development of professionally-oriented proficiency and the mastery of a foreign language for academic purposes, which will allow to easily operate the scientific-conceptual apparatus specialty, to expand the scientific information base, to build skills of interpretation of scientific information, argument, persuasion, scientific debate, academic writing.

English is considered to be the language of the future. Students are sure that English is an essential requirement in getting highly-paid job, which enable them to read instruction materials, industrial imported goods, equipment, machines more further to communicate with foreign colleagues due to their daily work requirement. It is very important to investigate students' motivation and attitude towards learning English. That's why it is necessary to create a good learning atmosphere. New methods can guide the students to learn more, meaningful and successful.

We would like to say that realization significant role of translation in foreign language teaching will ensure the quality of the whole process of learning a foreign language.

The main trends of development of higher foreign language education is reduced to the following provisions:

- improving the quality of training specialists with professional translation of texts
- integration of teaching with intensive research activities in the field of linguistics, methodology of teaching foreign languages and intercultural communication;
- University studies connection in foreign languages with the needs of society,
- improvement of educational and information technologies in teaching foreign languages (teaching languages for specific purposes, etc.).

In conclusion it should be noted that teaching of special subject in English requires the development of new approaches to teaching technical English and development professional-creative potential.

Consequently, foreign language education in combination with other components of the content of education should be the foundation of intellectual and spiritual potential of the nation, to

contribute to solving social and economic problems, the development of science, culture, preservation of national traditions, attached to global values, entering into the world educational space.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Абдрахманова Т.М. Технический вуз: профессионально-ориентированное обучение иностранному языку [Текст] // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 245-247.
- 2) Mikhaylova A.G. The effect of foreign language study on the professional formation of future engineers // Прикладная лингвистика 2015: проблемы и решения: материалы XI всеукраинской научно-мет. конференции 21 мая 2015 г, Николаев: НУК – С. 35-37
- 3) Шаймова Г.А., Шавкиева Д.Ш. Профессионально-ориентированное обучение английскому языку в неязыковых вузах // Молодой ученый. — 2013. — №11. — С. 692-694.

*Емельянова Я.Б.*

*г. Нижний Новгород, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики*

## **ПЕРЕВОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЗА И ПРОТИВ**

**Аннотация:** В статье анализируется отношение зарубежных исследователей к использованию перевода в процессе обучения иностранным языкам. Анализ аргументов, приводимых за и против включения упражнений в переводе в учебный процесс, показывает их значительное сходство и позволяет сделать вывод о ключевой роли организации работы с переводом для обеспечения его положительного эффекта.

**Ключевые слова:** перевод, преподавание иностранных языков, автономность студента, межкультурная осведомленность, учебный процесс.

На протяжении долгого времени перевод использовался в той или иной степени в преподавании иностранных языков. Тем не менее, отношение к нему до сих пор остается неоднозначным, а количество его противников не уступает количеству сторонников. Так, результаты одного из исследований, проведенного среди преподавателей иностранного языка, показали, что в пользу использования упражнений в переводе высказались 42.10% преподавателей, тогда как противоположную позицию заняли 57.89% [Shiyab & Abdullateef, 2001].

Говоря об отношении к переводу, многие зарубежные авторы используют достаточно громкие термины. К примеру, Г. Кук (Cook G.) утверждает, что в течение последнего столетия перевод был парией в преподавании иностранных языков (the pariah of English language teaching), подвергался остракизму (ostracized) и всячески очернялся (vilified) теоретиками и практиками в данной области [Cook, 2010].

Одна из основных причин такого отношения к переводу заключается в том, что его прочно ассоциируют с грамматико-переводным методом преподавания иностранного языка (Grammar – translation method). В рамках этого метода для уяснения смысла и тренировки языковых средств, в частности грамматики и лексики, использовался перевод предложений с родного языка на иностранный. Предложения предъявлялись без коммуникативного контекста, и выполнение задания носило в значительной степени «неестественный» для употребления языка характер. Данный метод ставил во главу угла изучение грамматических правил и лексики, не предполагал заданий на аудирование и говорение. Он также способствовал закреплению у студентов ложного представления о существовании устойчивых и зафиксированных двуязычных соответствий, с помощью которых всегда можно осуществить перевод с одного языка на другой. Неудивительно, что ассоциирование с грамматико-переводным методом не способствовало популярности перевода среди преподавателей иностранных языков.

Наиболее активная критика использования перевода в контексте обучения иностранным языкам наблюдается со стороны приверженцев коммуникативного подхода, который ставит обучающегося в центр внимания, предполагает изучение языка в контексте реальных жизненных ситуаций и делает акцент на активное использование изучаемого языкового материала в процессе говорения, а также отводит важную роль аудированию. Однако и сам коммуникативный подход подвергается критике. В частности, по мнению ряда авторов, этот подход не всегда обеспечивает развитие грамматически правильной речи на

иностранном языке, не всегда является адекватным для обучения академическому или профессиональному языку [Machida, 2011].

По мнению многих зарубежных авторов, результатом такого отношения к переводу стало то, что он приобрел статус «запрещенного друга» учителя (teacher's "forbidden friend"), но при этом продолжает активно использоваться хотя и существует как бы «в тени» (shadow existence) [Zojer, 2009 : 32-36].

Однако для многих исследователей такое противоречивое отношение к переводу в преподавании иностранных языков является необъяснимым и непонятным, поскольку, по мнению К.А. Брукс-Льюис, целесообразность включения родного языка в процесс изучения иностранного получила теоретическое обоснование, подтверждение в виде результатов многочисленных исследований и была воспринята педагогами [Brooks-Lewis, 2009].

Каковы аргументы сторонников и противников использования перевода в процессе обучения иностранным языкам? Парадоксально, но анализ многочисленных работ, посвященных данному вопросу, позволяет сделать вывод, что представители этих двух лагерей в своей аргументации отталкиваются от сходных аспектов, которые получают противоположные трактовки в зависимости от позиции их авторов. К таким аргументам можно отнести следующие.

### **1. Характер перевода как вида деятельности.**

Противники использования перевода на занятиях по иностранному языку считают перевод скучным, авторитарным, механистическим [Zojer, 2009], демотивирующим [Carreres, 2006], специализированным и сложным, выполняемым в одиночестве и бессмысленным [Duff, 1994] видом деятельности. По мнению многих, перевод больше подходит студентам, имеющим литературный талант и получающим удовольствие от поиска идеальных формулировок.

Сторонники перевода видят применение перевода на занятиях по иностранному языку совершенно в ином свете. По их мнению, перевод:

а) *создает необходимые условия для интеллектуального развития студентов.* В частности, перевод повышает гибкость мышления, развивает у студентов аналитические и творческие способности, а также умение решения проблем, развивает метакогнитивные навыки планирования, исполнения и контроля, создает условия для активации и использования различных когнитивных процессов, способствует совершенствованию навыков самостоятельной работы.

б) *способствует развитию ряда личностных качеств.*

К таким качествам можно отнести: дисциплинированность и точность выполнения задания, любопытство, стремление расширять свои знания, оперативность выполнения задания, умение сохранять нейтралитет и непредвзятость.

в) *повышение мотивации к изучению иностранного языка.*

г) *развитие активности и самостоятельности студентов.*

Перевод позволяет студентам чувствовать себя непосредственными участниками учебного процесса, контролировать его, развивать индивидуальные стратегии изучения языка и работы с языковыми средствами, вырабатывать критерии оценки результатов своей учебной деятельности, осознавать себя как независимых пользователей языка. При этом использование в процессе перевода дополнительных ресурсов выносит деятельность студентов за рамки учебной аудитории и способствует развитию самостоятельности и автономности студентов

д) *создание условий для взаимодействия студентов друг с другом и с преподавателем.*

Перевод рассматривается как «в высшей степени коммуникативная деятельность» [British Council/BBC, 2009], которая связана с достижением коммуникативной цели и способствует обсуждению гипотез и поиску оптимального решения. При правильной организации занятия достижение этих целей может осуществляться в процессе работы

студентов в группах.

е) *положительно воспринимается студентами*, что отмечается многими исследователями (Carreres A., Conacher J. E., Hervey S., Lavault T. E., Schweers C. W. Jr.).

## **2. *Связь перевода с реальным контекстом использования языка.***

Противники перевода обвиняют его в искусственности и неестественности [Malmkjaer, 1998 : 6], бессмысленности и ненужности для коммуникации в естественных условиях, отсутствии коммуникативных целей, использовании неаутентичных текстов и других языковых материалов.

С другой стороны, в качестве аргументов в пользу перевода высказываются мнения о том, что перевод по своей сути является естественным процессом, поскольку языки в нашем мозге существуют нераздельно («переплетены») и находятся в постоянном взаимодействии [Cook, 2010]. Кроме того, при усвоении новых знаний, мы всегда, так или иначе, опираемся на систему уже имеющихся у нас знаний. Аналогичным образом, изучая иностранный язык, человек неизбежно сравнивает его с родным на предмет сходств и различий. Этот процесс носит естественный характер и происходит в голове студентов независимо от воли преподавателя. Исследования показывают, что опора на родной язык является широко используемой студентами стратегией, т.к. в уме они все равно переводят слова на родной язык (Chamot A. U., Cook V., Cummins J., Liao P., O'Malley J., Widdowson W.). Эта стратегия должна быть направлена в правильное русло и продуктивно использоваться на занятиях по иностранному языку.

## **3. *Влияние перевода на процесс и эффективность овладения иностранным языком.***

Негативное влияние перевода связывают с тем, что он вызывает интерференцию и зависимость от родного языка (Malmkjaer R., Shiyab S. & Abdullateef M.), препятствует развитию у студентов мышления на иностранном языке, способствует излишнему использованию родного языка на занятиях и в большей степени акцентирует внимание студентов на самом языке и его характеристиках, а не на его использовании с целью достижения коммуникативных целей.

С другой стороны, перевод оказывает и положительное влияние на изучение иностранного языка. Он может успешно использоваться для предъявления и отработки нового лексического и грамматического материала, «порой будучи самым эффективным способом предъявления и разъяснения новой информации» (Lavault T. E.) [цит. по: Carreres, 2006 : 4]. Т. Дилкова (Dilkova T.) отмечает, что «грамматика становится менее устрашающей, когда студенты выявляют сходства и различия иноязычных конструкций с аналогичными конструкциями в родном языке» [Dilkova, 2010 : 451]. Перевод в значительной степени способствует запоминанию новых языковых средств, развитию языковой компетенции за счет постоянного перехода с одного языка на другой, обеспечивает более качественное и осмысленное владение языком. В отличие от критиков перевода, многие исследователи склонны считать, что перевод противодействует интерференции и создает своего рода «иммунитет и сопротивляемость интерференции», помогает ее контролировать и создает предпосылки для положительного переноса [Leonardi, 2010].

## **4. *Соотношение с аудированием, говорением, чтением и письмом.***

Перевод рассматривается как «пятое» умение, «не связанное непосредственно с умениями говорения, письма, аудирования и чтения и существенно отличающееся от них». По этой причине он не должен использоваться для развития какого-либо из этих четырех умений [Zojer, 2009 : 36].

С другой стороны, многие исследователи придерживаются противоположной точки зрения, подчеркивая, что перевод способствует развитию и совершенствованию всех четырех умений [Leonardi, 2010]. Так, перевод на родной язык положительно сказывается на развитии умений аудирования и чтения. Восприятие текста с целью его перевода отличается от обычных чтения и аудирования с последующим ответом на вопросы тем, что перевод

требует глубокого и исчерпывающего понимания исходного материала, умения видеть общую структуру текста, подключения имеющихся у читателя знаний об описываемой в тексте ситуации. Аналогичным образом, перевод на иностранный язык способствует развитию навыков говорения и письма, поскольку он требует от студентов создания текста, оформленного в соответствии с нормой и узусом языка и адекватно передающего смысл оригинала.

#### **5. *Перевод и восприятие языковых средств.***

Существует мнение, что перевод приводит к «одержимости словами» (obsession with the individual word) [Druce, 2012 : 73]. Другой обоснованной опасностью упражнений в переводе является формирование ложного представления о полной взаимозаменяемости соответствий в двух языках. Помимо этого, утверждается, что он способствует формированию зависимости от родного языка, что действует в ущерб способности свободно выражать свои мысли на иностранном языке [Carreres, 2006 : 5].

Сторонники использования перевода вполне обоснованно считают, что упражнения в переводе способствуют формированию более осмысленного отношения к языкам с точки зрения знания формы языковых средств и их значений. Перевод также позволяет целенаправленно формировать систему межъязыковых соответствий, выстраивая отношения параллелизма между знаниями в двух языках, что способствует формированию межъязыковой осведомленности студентов. Помимо этого, упражнения в переводе создают условия для практики в переключении кода. Как отмечает Г. Уиддоусон (Widdowson H.), использование родного языка в процессе изучения иностранного способствует процессу «билингвизации», поскольку навык перевода является билингвальным навыком [Widdowson, 2003 : 149]. Взаимодействие двух языков неизбежно «высвечивает» сходства и различия двух культур, а также специфику их отражения в обслуживающих их языках.

#### **6. *Перевод и организация учебного процесса.***

По мнению ряда педагогов, перевод отнимает драгоценное время, которое можно было использовать для развития навыков говорения, письма, чтения или аудирования. В целом, многие склонны рассматривать его как вид деятельности, отнимающий много времени на организацию, выполнение и проверку и не оправдывающий себя в контексте обучения иностранному языку (Newson D., Owen D.).

С другой стороны, многие преподаватели иностранного языка, активно использующие перевод на своих занятиях, отмечают, что выполнение таких упражнений создает конструктивную обстановку на занятии, способствует диалогу преподавателя и студентов, а также взаимодействию студентов между собой в процессе обсуждения и поиска оптимального варианта перевода, что можно назвать «процессом обогащения» [Malmkjaer, 2005].

В дополнение к вышеперечисленным аргументам сторонники использования перевода отмечают, что этот вид деятельности повышает культурную осведомленность студентов, побуждает их искать информацию страноведческого характера, способствует более осознанному отношению к родной культуре и формирует умения сопоставления культур и выявления их сходств и различий.

Мы полагаем, что вывод, который напрашивается на основе аргументов, приводимых за и против включения упражнений в переводе в процесс обучения иностранным языкам, состоит в том, что проблему представляет собой не столько вопрос целесообразности использования перевода, сколько организация его использования на занятиях. На наш взгляд, адекватное и уместное включение упражнений в переводе позволит избежать описанных выше проблемных ситуаций и обеспечит положительное влияние перевода на процесс овладения и использования иностранного языка.

Что включает в себя адекватное использование перевода? На наш взгляд, грамотное включение упражнений в переводе основывается на следующих параметрах:

- 1) *уместность и умеренность.*

Мы разделяем мнение о том, что «проблема не столько в использовании родного языка, сколько в том, «когда и в каком объеме» его использовать» [Druce, 2012 : 81]. Включение упражнений в переводе в учебный процесс должно способствовать решению задач и достижению целей, связанных с овладением иностранным языком. Аналогичным образом объем упражнений в переводе должен соответствовать решаемым задачам.

2) *достижение конкретной цели.*

В целом, любое упражнение должно быть направлено на достижение определенных целей. Аналогичным образом, упражнения в переводе должны выполняться не ради собственно перевода, но с определенной целью, обусловленной потребностями студентов в контексте изучения иностранного языка. Немаловажно, чтобы студенты хорошо понимали цели выполнения упражнения, в противном случае перевод действительно может стать скучным и однообразным занятием.

3) *наличие пояснений для выполнения задания.*

Выполнение упражнений в переводе требует участия преподавателя, прежде всего в том, чтобы объяснить студентам, что именно от них требуется, какими способами они могут этого достичь, что является критерием оценки их деятельности и к какому результату им нужно стремиться, т.е. что представляет собой успешное выполнение упражнения. Отсутствие таких пояснений может привести к механическому выполнению упражнений, которое принесет больше вреда, чем пользы.

4) *учет специфики направлений.*

Характеристика сложностей каждого направления перевода – это тема для отдельной статьи. Здесь же мы отметим, что перевод на Я1 и на Я2 это «совершенно разные виды деятельности как с точки зрения участвующих в них когнитивных процессов, так и с точки зрения их педагогической ценности» [Carreres, 2006 : 4]. Выбор направления для перевода должен отвечать уровню подготовки студентов и решаемым задачам.

5) *подход к организации работы с упражнениями в переводе.*

Многие из аргументов, предъявляемых противниками использования перевода, должны быть учтены преподавателем при составлении и включении упражнений в переводе в учебный процесс. Так, необходимо предусмотреть наличие коммуникативной задачи, решению которой будут способствовать эти упражнения, связать упражнения в переводе с основными речевыми умениями, обозначить разумные временные рамки, создать условия для взаимодействия студентов в процессе выполнения упражнений.

Таким образом, мы можем сделать следующие выводы:

1) многие из аргументов против включения перевода в процессе обучения иностранному языку заслуживают пристального внимания и могут быть учтены при разработке и выполнении упражнений в переводе;

2) грамотная организация работы может обеспечить эффективность упражнений в переводе для изучения иностранного языка, в противном случае перевод действительно может оказать скорее негативное влияние на процесс овладения и практики иностранного языка.

Подводя итог, следует отметить, что отношение к использованию перевода для обучения иностранным языкам среди западных исследователей и практиков продолжает оставаться противоречивым. С одной стороны, отмечаются положительные изменения, которые выражаются в переосмыслении роли родного языка в процессе изучения иностранного. В первую очередь это относится к обучению иностранным языкам взрослых. Еще в 1945 году Чарльз Фрайз сделал вывод, что «только с использованием материалов, основанных на адекватном дескриптивном анализе изучаемого и родного языков, взрослые могут добиться максимальных результатов в овладении иностранным языком» [Fries, 1945 : 5]. Однако, по мнению Г. Уиддоусона, на практике преподавание иностранного языка в большинстве своем остается монолингвальным [Widdowson, 2003 : 152].

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) British Council/BBC. Translation Activities in the Language Classroom. – 2009. [Электронный ресурс] Режим доступа [URL: <http://www.teachingenglish.org.uk/>]
- 2) Brooks-Lewis K. A. Adult Learners' Perceptions of the Incorporation of their L1 in Foreign Language Teaching and Learning // Applied Linguistics. – 2009. – 30/2. – P. 216–235.
- 3) Carreres A. Strange bedfellows: Translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees: Uses and limitations // Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada. Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council. – 2006. [Электронный ресурс] Режим доступа [URL: [http://www.cttic.org/publications\\_06Symposium.asp](http://www.cttic.org/publications_06Symposium.asp)]
- 4) Cook G. Translation in language teaching: an argument for reassessment. Oxford: Oxford University Press, 2010. – 177 p.
- 5) Dilkova T. Learning strategies in foreign language teaching: Using translation in English language teaching. J. University of Chem Technol. Metallurgy. – 2010. – 45(4) – P. 449–452.
- 6) Druce P. M. Attitudes to the use of L1 and translation in second language teaching and learning // Journal of Second Language Teaching and Research. – 2012. – Volume 2. – Issue 1 – P. 60–86.
- 7) Duff A. Translation. Oxford University Press, 1994. – 160 p.
- 8) Fries C. C. Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: Michigan Press, 1945 – 153 p.
- 9) Leonardi V. The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition. Bern: Peter Lang, 2010. – 178 p.
- 10) Machida S. Translation in Teaching a Foreign (Second) Language: A Methodological Perspective // Journal of Language Teaching and Research. – 2011. – Vol. 2. – No. 4. – 2011. – P. 740–746.
- 11) Malmkjaer K. (Ed.). Translation and Language Teaching, Language Teaching and Translation. Manchester: St. Jerome, 1998. – 170 p.
- 12) Shiyab S., Abdullateef M. Translation and foreign language teaching. J. King Saud University – 2001. – 13. – P. 1–9.
- 13) Widdowson H. G. Defining Issues in English Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 2003 – 193 p.
- 14) Zojer H. The Methodological Potential of Translation in Second Language Acquisition: Re-evaluating Translation as a Teaching Tool // Witte A. (et.al.). (Eds.). Translation in Second Language Learning and Teaching. Bern: Peter Lang, 2009. – P. 31–51.

Ершов М.В.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

## СИМУЛЯТОРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОПОЛНЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ ПЕРЕВОДЧИКА

**Аннотация:** Целью статьи «Симуляторы как инструмент пополнения терминологической базы переводчика» является анализ одного из так называемых альтернативных источников пополнения терминологической базы переводчика. Симуляторы различных видов часто выступали в качестве объекта перевода, однако в данной работе их предлагают использовать в качестве инструмента для достижения наиболее адекватной передачи информации с одного языка на другой.

**Ключевые слова:** термины, перевод, симуляторы, авиация.

Потребность мира в переводе растет с каждым днем. С учетом современного рынка переводчик-профессионал сегодня должен работать быстро, эффективно и качественно. В то же время ему необходима гибкость, умение осваивать новую тематику текстов, новую область знаний, новые источники информации. Современный переводчик не может специализироваться в какой-то одной, узкой области; мир меняется, быстро развиваются различные сферы жизни человечества и переводчику приходится к этому адаптироваться.

Все вышесказанное наглядно указывает на тот факт, что перевод – профессия, требующая динамики и мобильности. Переводчик не может остановиться на каком-либо одном этапе или уровне, а должен продолжать развивать свои навыки, используя для этого все имеющиеся у него средства. [1]

Основным инструментом любого переводчика всегда был и остается словарь. Однако «панацеей» от всех проблем его сегодня назвать трудно. Принцип «Дайте мне хороший словарь, и я переведу все что угодно!» уже давно перестал быть правдивым в переводе. По словам Б.Н. Климзо в среднем словари на 10-15 лет отстают от реального положения дел. [3] Конечно с появлением электронных словарей ситуация изменилась в лучшую сторону. Однако проблема все еще остаётся. К тому же, помимо наличия или отсутствия в словаре лексической единицы, присутствуют и другие трудности, например, многозначность слова, причем даже контекст не всегда может помочь при выборе более адекватного варианта. Наиболее остро этот вопрос встает при переводе с родного языка на иностранный.

Однако, для решения данной и многих других проблем у переводчиков уже давно существует четко выработанный порядок действия, определенный алгоритм, позволяющий им более качественно выполнить поставленную коммуникативную задачу. Для этого используется набор средств, методов и техник, которые уже принято считать традиционными при подготовке к работе. Помимо словарей (общих и специальных), сюда относятся материалы по теме перевода как на языке оригинала, так и их перевод, консультация со специалистами из той или иной области, специальные форумы и т.д. Однако в нашу задачу не входит их выявление или анализ поскольку необходимости в этом нет.

В данной статье речь пойдет о дополнительных, или альтернативных, источниках информации, которые, при определенном подходе, могут оказать помощь в развитии профессиональных навыков как действующих переводчиков, так и студентов языковых вузов, чьей специальностью является перевод.

Подобные источники данных не относятся к разряду основных или обязательных при переводе. Их довольно сложно классифицировать, поскольку наличие необходимой для

переводчика информации, которая может содержаться в этих источниках непостоянно. Однако, мы все время встречаемся с ними в нашей повседневной жизни и можем, при необходимости, к ним прибегать. Мы будем определять такие источники как альтернативные.

Одним из таких источников могут выступать различные компьютерные программы и в частности игры. До этого игры чаще всего рассматривались как объект перевода, однако в данном случае они выступают скорее, как инструмент, способствующий получению необходимого результата.

В статье «Альтернативные источники пополнения лексической базы переводчика» в качестве альтернативного источника информации рассматривалась компьютерная игра в жанре шутера Medal of Honor 2010. [2]

После дальнейшего исследования мы можем выделить еще один альтернативный способ пополнения знаний, необходимых для выполнения перевода, и в частности лексической базы, - симуляторы.

Симуляторы — имитаторы, механические или компьютерные, имитирующие управление каким-либо процессом, аппаратом или транспортным средством. С помощью компьютерно-механических симуляторов, абсолютно точно воспроизводящих интерьер кабины аппарата, тренируются пилоты, космонавты, машинисты высокоскоростных поездов. И хотя сегодня слово «симулятор» все чаще используется применительно к компьютерным играм, все же необходимо различать эти два понятия, поскольку в отличие от игр, где в основу положено в первую очередь развлечение, основная задача симулятора – получать и развивать необходимые знания и навыки. Поскольку симуляторы создают виртуальную проекцию реального действия, его создатели стараются сделать все детали как можно более правдоподобно, что как раз и позволяет переводчику использовать их в качестве инструмента перевода. [4]

Как пример, рассмотрим один из самых популярных гражданских авиасимуляторов в мире Microsoft Flight Simulator – специализированное программное обеспечение, позволяющее использовать его как тренажёрный комплекс. Данный симулятор используется лётными учебными заведениями для обучения пилотов, например, позволяет освоить первоначальные навыки пилотирования в простых и сложных метеоусловиях на различных этапах полета, от предполётной подготовки, взлёта и полёта до выполнения снижения и посадки. На базе тренажёрных комплексов, использующих MSFS в качестве платформы, принимаются некоторые зачёты и экзамены. В сети Интернет существуют различные виртуальные лётные учебные школы, которые используют MSFS в процессе обучения. Одна из наиболее известных русскоязычных виртуальных лётных школ — Виртуальный авиационный центр «Добролет». Авиасимулятор не просто учит управлять воздушным судном, но и отображает названия всех необходимых приборов. Так, в английской версии используются англоязычные термины, например, *Engine Instrument and Crew Alert System* или *Backup Attitude Pitch Calibration Knob*. В свою очередь в русской версии, загрузив ту же самую ситуацию, мы можем обнаружить их русские эквиваленты: *Система контроля работы двигателя и тревожного оповещения экипажа* и *Резервная ручка калибровки угла тангажа* соответственно. Значительным плюсом является и то, что переводятся не только полные термины, но и сокращения, например, *ADF (automatic direction finder)* на панели приборов в русской версии передается как *АРК (автоматический радиокompас)*.

Кроме того, в симуляторе существует раздел «Учебный центр», где в деталях описывается устройство кабины, рассказывается как работает служба управления воздушным движением, как управлять двигателем, а также приводится словарь авиационных терминов. [7]

Таким образом, комбинируя англо и русскоязычную версии программы, мы получаем весьма эффективный инструмент перевода для работы с текстами по разделу «Авиация», а учитывая тот факт, что подобные симуляторы существуют и в других сферах, например,

симуляторы поездов, кораблей, автомобилей, военные, спортивные симуляторы и т.д., их эффективность повышается еще больше.

Однако, существуют и определенные минусы, связанные с использованием данного источника информации. Например, авиасимулятор не дает нам информации об устройстве летательного аппарата и принципах работы его отдельных механизмов. В этом плане мы вынуждены вновь обращаться к традиционным источникам. Кроме того, постоянное комбинирование английской и русской версии одной и той же программы с технической точки зрения представляется весьма сложным. Например, на многих компьютерах невозможно установить сразу две версии поэтому приходится удалять одну и устанавливать вторую и так постоянно. Все это сказывается на времени выполнения работы, а значит, в конечном счете и ее качестве.

В результате, можно сделать вывод, что для пополнения своей лексической базы студенты языковых и в первую очередь переводческих отделений, а также профессиональные переводчики помимо специальных средств могут использовать и альтернативные источники информации, отдавая при этом отчет, что пользоваться они могут лишь в узких направлениях.

### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Алексеева И.С. Письменный перевод. Немецкий язык: Учебник. – СПб.: Изд-во «Союз», 2006. – 368 с.
- 2) Ершов М.В. Альтернативные источники пополнения лексической базы переводчика: Материалы восьмой международной научной конференции «Язык: категории, функции, речевое действие». – Москва-Коломна: «Аврора», 2015. – 203 с.
- 3) Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика. – М: Р.Валент, 2006 – 510 с.
- 4) [https://ru.wikipedia.org/wiki/Medal\\_of\\_Honor\\_\(игра,\\_2010\)](https://ru.wikipedia.org/wiki/Medal_of_Honor_(игра,_2010))
- 5) <http://www.gamespot.com/articles/2010-need-for-speed-confirmed-medal-of-honor-reboot-details-soon/1100-6239456/>
- 6) <http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/11719385>
- 7) <https://www.microsoft.com/Products/Games/FSInsider/downloads/Pages/FlightSimulatorXTrialVersion.aspx>

**Жердева О.Н.**

**г. Барнаул, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,  
Барнаульский филиал**

## **DEUTSCHE NATIONALE MUSIKBILDER IN DER DICHTUNG VON A. FETT**

**Аннотация:** В статье дается анализ стихотворения А.А. Фета «Ревель», в котором содержатся образы немецкого мира, приметы романтической эстетики музыкального искусства, созданной немцами – теоретиками эстетики музыкального романтизма (Вагнером, Гофманом, Шопенгауэром, Тиком, Шеллингом, Шлегелем и др.) и наиболее ярко воплощенной в музыке немецких композиторов – романтиков (Вебера, Шумана, Вагнера и др.).

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, поэзия А.А. Фета, национальная картина мира, образы немецкого мира.

Die Literaturwissenschaft versucht sich in den letzten Jahren immer mehr als Kulturwissenschaft zu konstituieren. Die kulturwissenschaftliche Orientierung ist dabei von besonderem Interesse in Rahmen der interkulturellen Literaturwissenschaft.

In der Geschichte der russischen Literatur zählt man A. Fett zu den großen russischen Dichtern. Außerdem ist er auch ein hervorragender Übersetzer (er übersetzte die Gedichte von I.W. Goethe, H. Heine, L. Uland u.a) und ein talentvoller Memoirenautor. Aber die Lage des Dichters in russischer Kultur ist paradox: er wurde zu einem der größten russischen Dichter, aber er ist Deutscher seiner Herkunft nach. Von Kindheit auf fühlte er seine gewaltsame Abtrennung vom russischen Adel und von der russischen Kultur. Einerseits regte dieser Umstand Fett an sowohl im Adelsstand, als auch in der russischen Kulturtradition einen festen Fuß zu fassen; andererseits machte dieser Umstand ihn scharf zur Wahrnehmung der Besonderheiten russischer und deutscher Kulturen.

Also scheint die Forschung des Schaffens von Fett perspektiv in Rahmen des Dialogs der Kulturen und der Komparatistik.

Die Aktualität der Forschung deutscher nationalen Gestalten in den Werken von Fett orientiert sich auf das Interesse zu nationalen Weltbildern in der gegenwärtigen Literaturwissenschaft. Dieses Problem wird einerseits mit den Prozessen der Globalisierung verbunden, andererseits mit dem in dieser Situation entstehenden Bedürfnis nach Selbstidentifizierung.

In der Poesie von Fett gibt es zwei Gedichte, in denen der Autor über deutsche Musik erwähnt: «Ревель» („Rewel“) und «Anruf an die Geliebte Бетховена» („Anruf an die Geliebte von Beethoven“). Ich meine, dass es Gründe dafür gibt, in diesen Gedichten das Nationalkolorit zu suchen. Als Begründung dafür kann ein Faktum dienen, dass nationale Gestalten auch in anderen Gedichten von Fett erscheinen, die die Bilder verschiedener Länder darstellen. So wird die Erwähnung der Oper von Bellini „Norma“ im Gedicht „За кормою струйки вьются“ mit der Imitation des Genres der Barkalore (des Liedes von italienischen Gandolieren) begleitet. Als noch ein Beispiel kann man das Gedicht „Serenade“ nennen. Der Dichter stellt in diesem Gedicht mit Hilfe der Alliteration das Tönen der Gitarre (das spanische Bild) dar.

Das Gedicht „Rewel“ wurde während des Standorts des Regiments, in dem Fett damals diente, bei Rewel (eine kleine Stadt) im April-November 1855 geschrieben. Unter dem Titel gibt Fett eine Kommentar: «после представления Фрейшица» («nach der Aufführung vom

„Freischütz“»). Also zum Anlass für das Schaffen dieses Gedichtes wurde die damals in Russland populäre Oper von K.M. Weber „Freischütz“. Diese Oper wurde zum ersten Mal in Russland von einer deutschen Theatertruppe in Petersburg aufgeführt. Von der großen Popularität der Oper zeugen die Erwähnungen über diese Oper in den Werken der bekannten russischen Musikkritiker A. Serov und W. Stasov und in den Werken der russischen Schriftsteller A. Griboedov und W. Odoewskij.

Die Oper des deutschen Komponisten ist national orientiert. Die nationale Orientierung der musikalischen Werke von Weber ist bekannt. A. Könningberg und A. Alschwang hielten Weber für den Komponisten, der immer für Bestätigung der nationalen Kunst gekämpft hatte [Көнингсберг 1981, 110]. Das Erscheinen der nationalen Oper in Deutschland in dieser Zeit kann man als eine Gesetzmäßigkeit bezeichnen. Gerade im XIX Jahrhundert erschienen in der komponierten Musik zahlreiche nationale Schulen, die Grenzen der alleuropäischen Kultur verbreiteten. Die nationalen Schulen in der Romantikzeit hatten einen besonderen Charakter. Die wichtige Bedeutung in der Musik des XIX Jahrhunderts gewannen die Gestalten, die mit den Motiven bestimmter Nationalkultur verbunden waren. Über das nationale Kolorit der Oper „Freischütz“ schrieben sowohl deutsche als auch russische Musikkritiker. R. Wagner bemerkte: „In seinem Werk „Freischütz“ berührt Weber das Herz des deutschen Volkes. Die deutschen Märchen nähern den Komponisten zum Volksleben“ [Вагнер 1978, 62].

Das nationale Bild jedes Landes wird aus der Weltanschauung des Volks dieses Landes gebildet. Als Grundlage der Weltanschauung gilt die eigentümliche Kultur (Folklore, Sitten und Bräuche).

Vom nationalen Inhalt des „Freischützes“ zeugt das Faktum, dass das Sujet der Oper aus der Novellensammlung von August Apel „Das Buch der Geister“ genommen worden ist. Der Autor der Oper bezeichnet sie als „Volkssage“. Das System von Gestalten in der Novelle und in der Oper ist wirklich für deutsche Volkssagen charakteristisch (Wald, der schwarze Jäger, zauberhafte Kugeln, Mystik). „Deutsche Märchen vom schwarzen Jäger, zauberhaften Kugeln, die dem Komponisten von Kindheit an bekannt waren, Sitten und Bräuche, Alltagsleben des Volkes, nationale Landschaften, – das alles ist für Deutsche bekannt und ihnen nah“ schrieb A. Könningberg [Көнингсберг 1981, 78].

In den Ländern Europas wurde die Oper unter der Benennung „Freischütz“ oder unter der Benennung, die ihren Inhalt aufklärte, aufgeführt. Z. B. in Frankreich wurde „Freischütz“ unter der Benennung „Robin mit drei Kugeln“ vorgestellt. In Russland nannte man die deutsche Oper „Der zauberhafte Schütze“. Von unserem Standpunkt aus erschien diese Benennung nicht zufällig. Mystik und Zauberei sind gewöhnliche Elemente der deutschen Folklore; davon zeugen seit 1729 in Leipzig herausgehende „Monatliche Gespräche aus der Geisterwelt“, wo verschiedene glaubwürdige Geschichten über Teufel und Hexen untergebracht wurden. Viele wissenschaftliche Traktate wurden den Beziehungen mit dem Teufel gewidmet.

Der Glaube an etwas Mystisches herrschte unter Deutschen im Laufe des ganzen XVIII Jahrhunderts [Серов 1984, 516]. Da deutsche Kultur des XVIII Jahrhunderts einen großen Einfluss auf Russland machte, waren für deutsche Mythologie charakteristische Motive in Russland bekannt. Darüber hinaus folgte der Titel („Der zauberhafte Schütze“), der den mystischen Inhalt der Oper widerspiegelt.

Wie ich schon erwähnt habe, gebraucht Fett in seinem Gedicht die deutsche Benennung der Oper – „Фрейшиц“. Aber hier gibt es einen Fehler: die richtige russische Schreibung des deutschen Lexems „Freischütz“ ist „Фрейшюц“. Gerade diese Variante benutzten in ihren kritischen Werken A. Griboedov, W. Odoewskij, M. Glinka, P Tschajkovskij u.a. Fett, der in der deutschen Sprache sicher war, konnte solchen Fehler nur mit Absicht machen. Es scheint, daß er das deutsche Wort für die Umgangssprache adaptiert: in der russischen Sprache gibt es keine Umlaute; dem deutschen „ü“ ist in der russischen Sprache das Phonem „ю“ nah, aber man hört bei der undeutlichen Artikulation oder bei der schnellen Aussprache „и“.

Solchen Ersatz hat sich Fett nicht selbst ausgedacht. Der Dichter folgt hier der in der Zeit Peters I entstehenden phonetischen Tradition. Fett lässt auch den Konsonanten „т“ aus, obwohl die

Varianten von Odoewskij, Glinka diesen Buchstaben haben. Hier könnte man einen ähnlichen Fall sehen: bei der Aussprache verschmilzt „т“ mit „ц“ und man hört nur „ц“. Solcher Ersatz steht auch in den Rahmen der russischen phonetischen Tradition, die in der mündlichen Sprache widerspiegelt hat.

Also schafft Fett schon in der Benennung des Gedichtes ein deutsches nationales Bild, aber in «russischer Interpretation». Solches Deutschland, womit Fett genetisch verbunden ist und wo er nie gelebt hat, liegt im Bewusstsein des Dichters.

Die Dualität zeigt sich auch darin, dass in der Benennung des Gedichtes die russische Stadt Ревель erwähnt wird. Auch gibt es die deutsche Variante der Bezeichnung der Oper von Weber.

Dualität kann man auch im Text des Gedichtes entdecken. Die erste Strophe erinnert uns an die Oper von Weber, weil es hier das Stelldichein der Heldin der Oper mit dem Jäger vorgestellt wird. Kennzeichnend, daß schon in der ersten Zeile der Strophe der Vorname der Heldin „Agata“ erwähnt wird. Dieses Wort „Agata“ betont der Autor mittels eines Angambemans:

Театр во тьме затих. Агата

Es wurde dunkel und still im Theater. Agata [Фет 1988, 253]

В объятьях нежного стрелка...

Ist in der Umarmung des zarten Schützen.

Der Vorname „Agata“, obwohl er aus dem Altgriechischen stammt, steht im Wörterbuch der deutschen Vornamen. Dort sind auch bekannte deutsche Werke erwähnt, deren Heldinnen auch „Agata“ heißen (Agata in der Oper von Weber „Freischütz“, Agata – Ulrichs Schwester in dem Roman des österreichischen Schriftstellers R. Musil „Der Mensch ohne Merkmale“ u. a.) [Александров и др. 2000, 78]. Also in dem angegebenen Fall kann der Vorname der Hauptheldin auch als Merkmal des deutschen Nationalbildes bezeichnen.

In den zweiten und dritten Strophen erscheinen städtische Landschaften. (Da es bekannt ist, dass die Oper in Petersburg aufgeführt wurde, auch schreibt Fett in seinen „Erinnerungen“, dass er aus Rewel „auf zwei oder drei Tage nach Petersburg reiste, um Wein und Früchte zum Regimentenfest zu kaufen“ [Фет 1983, 288], kann man vermuten, dass die Rede gerade von dieser Stadt geht, obwohl es im Text keine Hinweise darauf gibt). Der Text des Gedichtes enthält auch Details, die uns über die Gleichzeitigkeit des Geschehens sagen: einerseits wird die Oper im Theater aufgeführt, andererseits schafft der Dichter die Gestalt der Stadt während dieser Aufführung. Nicht zufällig benutzt Fett gleiche Zeitform (Präsens) sowohl bei der Beschreibung der Szene im Theater als auch bei der Beschreibung der Straßenlandschaft Und in der dritten Strophe, wo die Gestalt der „schwülen“ Stadt gezeigt ist, erscheinen gar nicht anpassend die Zeilen, die uns zur Musik zurückkehren lassen:

Лишь там, на высоте воздушной,

Nur dort, auf der Lufthöhe...

Блестит балкон, поет рояль [Фет 1988, 253]

Glänzt der Balkon, singt der Flügel...

Die vierte Strophe ist dem Stelldichein des lyrischen Helden mit seiner Geliebten gewidmet. Also kann man eine Parallele zwischen dem Stelldichein in der Oper und Stelldichein des lyrischen Helden in der Nachtstadt sehen.

Also man kann sagen, dass die städtische Landschaft im Fetts Gedicht die Landschaft von Petersburg ist. Die Stadt Petersburg bezeichnet man oft als eine transformierte deutsche Gestalt. Davon sagt vor allem seine deutsche Benennung: der deutsche Vorname *Peter* ist aus dem altgriechischen *Petrus* entlehnt (*petra* – der Felsen, *petros* – der Stein; *burg aus* dem altdeutschen „Festung“) [Александров и др. 2000, 238]. Bekannt ist auch, dass die Zahl der Deutschen in Petersburg sehr groß war. Nach den Angaben des Adressenbuches gehörten im Jahre 1910 drei deutsche Namen zu Hundert der häufigsten Namen der Stadt: Schmiedt (Шмидт/Шмид), Müller (Миллер), Schulz (Шульд/Шульце) [Унбегаун 1995, 262]. Das russische Volk verstand, dass es

ein Paradox ist, und spottete gern über diese Situation. W. Toporov führt dazu ein Beispiel ein: Рост молодецкий, / Только дух немецкий (Kräftig wie ein Russer, aber mit deutschem Geist im Inneren) [Топоров 1995, 262]. Petersburger Erzählungen der russischen Schriftsteller Puschkin, Gogol, Dostoevskij enthalten auch deutsche Gestalten. In der Regel sind diese Gestalten negativ.

In diesem Aspekt ist „schwüle Stadt“ von Fett ganz verständlich. Die „schwüle Stadt“ scheint noch mehr fremd infolge des kontrastierenden Inhalts der ersten, zweiten und dritten, vierten Zeilen:

- |   |  |
|---|--|
| 1. И с каждым шагом город душный<br>Die schwüle Stadt mit jedem Schritt | 3. Лишь там, на высоте воздушной<br>Nur dort, auf der Lufthöhe             |
| 2. Передо мной стесняет даль ...<br>Macht die Ferne enger...            | 4. Блестит балкон, поет рояль...<br>Glänzt der Balkon, singt der Flügel... |
- [Фет 1988, 253]

Einerseits ist es schwer, in der schwülen, engen Stadt zu atmen, andererseits gibt es „auf der Lufthöhe“ frische Luft; und diesen Luftschluck gibt die „deutsche Musik“ von Weber. Hier zeigt sich auch nicht metaphysischer, sondern dialektischer Widerspruch zwischen „dem Seinen“ und „dem Fremden“.

Die Gedichte von Fett, die deutsche nationale Musikbilder enthalten, stellen eine eigenartige Verbindung der deutschen und russischer Welt vor: von einer Seite sind sie ganz verschieden, von anderer Seite sind sie eng miteinander verbunden

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Александров Т.С., Добровольский Д.О., Салахов Р.А. Словарь немецких личных имен. - М., 2000.
- 2) Вагнер Р. Избранные работы. - М., 1978.
- 3) Кенингсберг А. Карл Мария Вебер. - Л., 1981.
- 4) Серов А.Н. «Волшебный стрелок» // А.Н. Серов. Избранные статьи. - М., 1984. Т. 2.
- 5) Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ. - М., 1995.
- 6) Унбегаун Б.О. Русские фамилии. - М., 1995.
- 7) Фет А.А. Воспоминания. - М. 1983.
- 8) Фет А.А. Стихотворения. - Л., 1988.

Зиновьева И.Н.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

## РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ ПРОСТРАНСТВА С ПОМОЩЬЮ ТОПОНИМОВ В ТЕКСТАХ АНГЛИЙСКОГО ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРА NURSERY RHYMES

**Аннотация:** В данной статье анализируются особенности репрезентации категории пространства с помощью топонимов в фольклорно-языковой картине мира, заключенной в текстах английского детского фольклора nursery rhymes. В статье отмечается, что контексты, содержащие топонимы, отражают наивные пространственные представления английской коллективной языковой личности, а также иллюстрируют типичные для произведений данного жанра принципы членения пространства. Описываемый пласт лексики наиболее наглядно реализует ключевую для фольклора оппозицию "свой-чужой", при этом характерная для языка фольклора широкая парадигматичность языковых единиц ярко проявляется в способах наименования "своего" пространства. Репрезентация же "чужого" пространства весьма стереотипна. Наличие в фольклорно-языковой картине мира жанра nursery rhymes большого числа топонимов - представителей разных классов позволяет утверждать, что в сознании членов фольклорного сообщества пространство по горизонтали делится на знакомый, обжитой центр и периферию, представленную достаточно фрагментарно и схематично. Преобладание топонимов, называющих реально существующие объекты пространства, над лексическими единицами - номинациями вымышленных объектов, является характерной чертой фольклорно-языковой картины мира, заключенной в текстах nursery rhymes.

**Ключевые слова:** английский детский фольклор, фольклорно-языковая картина мира, пространство, топонимы, коллективная языковая личность, центр, периферия

Художественный образ категории пространства, запечатленный в фольклорно-языковой картине мира, представленной в текстах nursery rhymes (далее - NR), сформировался как на основе представлений, унаследованных из мифопоэтической картины мира, так и на основе ощущений и эмоций, переживаемых членами фольклорного сообщества. Вся совокупность полученных в процессе жизнедеятельности людей знаний, ощущений и представлений укладывается в некоторые модели, которые, в свою очередь, находят словесное и синтаксическое выражение в языке произведений NR. Исследователями выявлено, что слова, обозначающие элементы пространства в фольклорных текстах, несут глубокий символический смысл, а сам образ пространства в произведениях устного народного творчества значительно отличается от научного и даже обыденного [Черванева, Артеменко, 2004].

Отличительной чертой фольклорного пространства NR является его наполненность большим количеством объектов, представленных топонимами. Данное обстоятельство, на наш взгляд, вытекает из отсутствия жестких жанровых требований, предъявляемых к структуре и содержанию произведений NR. Так, по сравнению, скажем, с волшебной сказкой, морфология которой подробно описана (см. В. Я. Пропп), жанр NR не диктует фольклорному социуму как творцу данных произведений незыблемых канонов, нарушение которых может разрушить жанровое своеобразие текстов NR. В результате, представляется возможным говорить о гибкости и проницаемости жанра NR для многочисленных национально-культурных и языковых фактов. Указанное свойство английского детского фольклора соотносится с такой общей характеристикой фольклора как многослойность.

Прежде всего, стоит отметить, что тексты NR богаты топонимами, называющими страны (England, Scotland, France, Spain, Holland, Wales и др.), города (London, Dover, Kent, Bristol, Ely и др.), деревни (Noke, Thame, Brill, Beckley, Gretna Green и др.), графства (Lancashire, Hampshire и др.), районы городов (Islington, High Gate, Totnam=Tottenham и др.), городские объекты (Holloway, Washington Square, St. Paul's, Piccadilly, Westminster Bridge, Stoken Church Fair, Canterbury, London Bridge и др.). Встречаются также названия вымышленных объектов, появившиеся в ходе игры с ребёнком (**Cripplegate**, **Blanket Fair**, **Bedfordshire**, Tom Tiddler's Ground и др.) (Здесь и далее выделено нами - И.З.).

Анализируя тексты, содержащие наименования стран, приходим к выводу, что во всех этих произведениях так или иначе реализуется оппозиция «свой / чужой», так как Англия противопоставлена в них таким странам, как Испания, Франция, Голландия, Шотландия. Основания для подобного сравнения могут быть различными: историческими, политическими, религиозными, экономическими. Например, давняя вражда между Англией и Испанией нашла отражение в следующем тексте:

*Rain, rain, go to Spain, / Never show your face again.* [СМГ 1988:253]

Однако другое упоминание Англии и Испании в одном контексте, вероятно, описывает период «потепления» в отношениях между двумя странами, когда королева Мария I собиралась выйти замуж за испанского короля Филиппа II. Позднее возможный исторический подтекст отошел на второй план, и в наше время данная NR воспринимается только как загадка о рождественском пудинге с сухофруктами (Christmas pudding или Plum-pudding):

*Flour of England, fruit of Spain, / Met together in a shower of rain; ...* [Opie 1996:161]

В сознании англичанина формируются стойкие ассоциации и стереотипы, связанные с экономической, культурной, политической жизнью некоторых стран, в частности, Франция воспринимается как страна веселья и удовольствий, а за Голландией закрепился образ передового производственного центра Европы. Именно в таком качестве данные страны упоминаются в текстах NR:

1) *As I was walking o'er little Moorfields*

*I saw St. Paul's a-running on wheels,*

*Then for further frolics I'll go to France,*

*While Jack shall sing and his wife shall dance.* [СМГ 1988:165]

2) *The children of Holland / Take pleasure in making,*

*What the children of England / Take pleasure in breaking.* [СМГ 1988:397]

Огромный интерес представляет случай противопоставления Англии сразу нескольким странам, как это, например, происходит в NR, сопровождающей игру «What's your trade?»:

*Two broken tradesmen, / Newly come over,*

*The one from France and Scotland, / The other from Dover...* [СМГ 1988:30]

Среди возможных причин сближения Франции и Шотландии представляется логичным указать длительные и тесные монархические связи упомянутых стран.

В процессе анализа процитированных текстов NR удалось выявить любопытный факт: для номинации «своего» пространства, то есть Англии, используются разнообразные топонимы (England, Dover, St. Paul's, Moorfields), тогда как «чужое» пространство почти никогда не конкретизируется, а обозначается преимущественно лексемами – названиями стран. Данное наблюдение лишний раз подтверждает уникальную способность фольклорного слова образовывать синонимические ряды не на основе тождественности лексических значений, а благодаря свойству разных по значению слов репрезентировать одно понятие в фольклорном контексте.

Тексты NR содержат значительное количество топонимов, связанных с историческими и социокультурными событиями, которые происходили на территории

соответственных географических объектов. Проиллюстрируем данное явление несколькими наиболее показательными примерами:

**Bosworth Field** – место, где в 1485 году произошло ключевое сражение, которым закончилась война Роз;

*He who sails on the wide sea/ Is a parishioner of Stepney.* – Лондонский приход Степни, где, по традиции, записываются все дети, рождённые в море;

**Gretna Green** – деревушка на границе Англии и Шотландии, где до 1940-х годов можно было вступить в брак без соблюдения установленных английским законом формальностей [Демурова, 1988; Томахин, 2003];

*A knight of Cales, and a gentleman of Wales,  
And a laird of the north country –*

*A yeoman of Kent with his yearly rent*

*Could buy them out – all three.* [СМГ 1988:408]

Согласно комментарию У. и С. Бэринг-Гоулдов, Роберт Эссекс после победы при Кадисе в 1596 году даровал рыцарское звание шестидесяти своим приближённым, некоторые из которых не были людьми знатного происхождения [Демурова 1988:642]. На наш взгляд, под топонимами Wales, Cales, the north country следует понимать схематичное изображение всей территории Великобритании вследствие большой удалённости указанных объектов друг от друга, в то же время а yeoman of Kent служит обозначением любого небогатого и незнатного человека (а yeoman – BrE *especially lit* a farmer who owns and works his own land [LDELС 2005:1601]). То есть топоним Kent, с одной стороны, является наименованием конкретной местности, известной своими сельскохозяйственными угодьями, а с другой стороны, в формате данной NR он, напротив, способен обозначить любую точку на карте Великобритании.

Обращает на себя внимание тот факт, что в произведениях NR репрезентация различных частей Великобритании посредством топонимов неравноценна. Наиболее плотно и полно, судя по текстам NR, описана Англия, в особенности её южная и юго-восточная части, что, вероятно, объясняется расположением в этом регионе Лондона, то есть политического, экономического, культурного и духовного центра, как уже отмечалось ранее. Действительно, помимо урбанонимов – топонимов, называющих наиболее заметные объекты в пределах города – в данном случае, Лондона, или известные районы этого города (Piccadilly, Westminster Bridge, London Bridge, Old Bailey, Shoreditch, High gate, Islington и другие), обнаруживаем большое количество лексических единиц – названий мест, расположенных в непосредственной близости от Лондона, в таких графствах, как Суррей (Cheam, Metcham, Croydon), Кент (Canterbury), Суффолк (Sutton), Оксфордшир (Brill, Noke, Thame, Beckley, Banbury), Кембриджшир (Ely). По мере удаления от Лондона характер репрезентации местностей меняется: графства, как правило, представлены крупными административными центрами, например, Gloucester, Exeter, Norwich, Newcastle, или же в тексте встречается лишь название графства. При этом в произведении уточняется факт удалённости данной местности от центра:

*Little boy, little boy, where wast thou born?*

*Far away in Lancashire under a thorn...*[СМГ 1988:61]

Примечательно, что в большинстве случаев упоминание того или иного географического объекта сопровождается комментарием, характеризующим данную местность с точки зрения климатических и природных особенностей, а также в плане традиций и обычаев, соблюдаемых местными жителями, их рече-поведенческих особенностей.

Данное наблюдение подтверждается многочисленными примерами, среди которых хотелось бы выделить следующие:

*At Brill on the hill / The wind blows shrill,...*

*At Stow-on-the-Wold / The wind blows shrill,...*

*King's Sutton is a pretty town, / And lies all in a valley;* [СМГ 1988:306]

Как видно, в данных фрагментах закреплены климатические и географические особенности упомянутых местностей. Следующие строки содержат указание на традиционные виды деятельности людей и их жизненный уклад:

*At Islington a fair they hold / Where cakes and ale are to be sold,  
At High gate and Holloway / The like is kept from day to day;* [СМГ 1988:292]

*I went to Noke, / But nobody spoke;...  
I went to Beckley / And they spoke directly.* [СМГ 1998:173]

*...Where (in Lancashire) they sup sour milk in a ram's horn.* [СМГ 1988:61]

Некоторые географические объекты, судя по текстам NR, удостоены особого внимания благодаря превосходному качеству и / или изобилию производимых там товаров, а также уникальности находящихся в данной местности явлений или предметов, ставших их своеобразной визитной карточкой. Например,

*Sutton for good mutton, / Cheam it is for beef,  
Metcham for a pretty girl, / Croydon for a thief.* [СМГ 1988:308]

*The finest Hampshire rabbits...* (графство Гемпшир, как известно, является лесистой местностью, где некогда располагались королевские охотничьи угодья).

*(In King's Sutton) There is a pretty ring of bells,...  
Wine and liquor in good store,  
Pretty maidens plenty...*[СМГ 1988:306]

Особого внимания заслуживает частотность упоминания в текстах NR топонимов – репрезентантов строений культа: церквей и соборов, а также мест их расположения. Подобная популярность данных объектов имеет вполне логичное объяснение. С архитектурной точки зрения, церковные сооружения всегда были наиболее заметными строениями в городах, превосходившими по высоте остальные здания. С другой стороны, стоит учитывать и особую социокультурную роль, которая издревле отводилась религиозным центрам. Совокупность всех вышеупомянутых причин в итоге предопределила способы описания местностей и особенности употребления топонимов. Так, данные лексические единицы могут соотноситься непосредственно с религиозными обрядами, например, венчанием:

*Oh, madam, I will give you the keys of Canterbury,  
To set all the bells ringing when we shall be merry...*[СМГ 1988:300]

В процитированном фрагменте топоним Canterbury отождествляется с Кентерберийским собором (Canterbury Cathedral), одной из главных церквей Англии. При этом значимость и известность данного сооружения в истории и культуре Великобритании, а также устойчивые параллели в сознании англичан между собором и его местонахождением позволяют не прибегать к дополнительным объяснениям.

Аналогичная ситуация наблюдается и в следующем отрывке:

*Merrily sang the Monks of Ely, / As King Canute came rowing by.* [СМГ 1988:292]

Ely (Или) – это небольшой город в графстве Кембриджшир, где находится один из самых важных соборов в Англии, следовательно, как и в предыдущем примере, здесь название города выступает в качестве номинации центрального в данной местности объекта.

Процесс образования топонима (названия города) от названия расположенного в соответствующей местности прихода также можно проиллюстрировать фрагментом NR:

*Old Mother Niddity Nod swore by the pudding-bag,  
She would go to Stoken Church fair.* [СМГ 1988:169]

Согласно сопроводительному комментарию, Stokenchurch – это местность, по-видимому, деревня или городок на границе графств Оксфордшир и Бакингемшир [Ори

1996:322]. Значит, доминирующая над данной территорией церковь дала название близлежащему поселению. Что касается лексической единицы *Stoken Church fair*, то её возникновение представляется уместным толковать, памятуя о том, что площади перед соборами и церквями всегда были весьма оживлённым местом, средоточием не только религиозной, но и торговой активности населения.

Характеристика самих церквей в текстах NR чаще всего сводится к упоминанию колокольни собора (*Upon Paul's steeple stands a tree / As full of apples as may be;*) или же его колоколов (вариант: колокольного звона) (*Oranges and lemons / Say the bells of St. Clement's; ... St. Martin's, Old Bailey, Shoreditch, Stepney, Bow*), что опять-таки связано с особенностями визуального и слухового восприятия пространства. Заметим, что появление в произведениях NR всех вышеупомянутых названий лондонских соборов и церквей имеет фактическую основу. Так, яблоня вполне могла бы вырасти на крыше Собора Св. Павла после того, как в июне 1561 года колокольня данного собора была разрушена молнией. А традиция проводить приговорённых к казни по улицам под похоронный звон колоколов позже закрепились в известной NR «Oranges and lemons».

Итак, проведенный анализ позволяет констатировать, что топонимы в фольклорно-языковой картине мира, заключенной в текстах *nursery rhymes*, реализуют базовую для фольклора семиотическую оппозицию "свой - чужой", при этом "свое" пространство представлено значительно полнее и детальнее, чем "чужое". Примечательно, что топонимы - репрезентанты "своего" пространства развивают в фольклоре широкие парадигматические отношения, иными словами, исследуемые лексические единицы сближаются на основе общности выполняемой ими семиотической функции, а не на общности их лексических значений. В целом, топонимы в произведениях *nursery rhymes* представляют собой богатый источник исторической и национально-культурной информации.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Демурова, Н.М. Комментарии / Н. М. Демурова // Стих матушки Гусыни. Сборник / Сост. Н.М. Демурова. На англ. яз. С избранными русскими переводами. – М.: Радуга, 1988. – С. 579 – 644.
- 2) Стихи матушки Гусыни. Сборник / Сост. Н. М. Демурова. На англ. яз. с избранными русскими переводами. – М.: Радуга, 1988. – 684 с.
- 3) Томахин, Г.Д. Лингвострановедческий словарь Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии / Г.Д. Томахин. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2003. – 780 с.
- 4) Черванева, В.А., Артеменко, Е.Б. Пространство и время в фольклорно-языковой картине мира (на материале эпических жанров): Монография / В.А. Черванева, Е.Б. Артеменко. – Воронеж: Воронежский госпедуниверситет, 2004. – 184 с.
- 5) Longman Dictionary of Contemporary English (Словарь современного английского языка: в 2-х т. – М.: Рус. яз., 1992).
- 6) Opie, I. and P. The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes / I. Opie, P. Opie. – Oxford: Oxford University Press, 1996.

*Исаева А.Ю.*  
*г. Тула, Тульский государственный педагогический университет*  
*им. Л.Н. Толстого*

## СИНТАКСИЧЕСКИЕ И ПУНКТУАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ГАЗЕТНОГО ЗАГОЛОВКА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ)

**Аннотация:** Эффективное восприятие газетного текста в первую очередь зависит от заголовка, который экономит усилия читателя в процессе нахождения интересующей его информации. Заголовки все больше выступают с целью актуализации смыслов и оказывают сильное эмоциональное воздействие на аудиторию. Возможности синтаксического построения заголовков и пунктуация делают заголовок более ярким, помогают передать скрытый смысл, раскрыть авторскую позицию. Рассмотрение заголовка как эмоционально-экспрессивной единицы текста, обладающей богатым прагматическим потенциалом, представляется актуальной проблемой исследования.

**Ключевые слова:** газетный заголовок, прагматическое воздействие, экспрессивный синтаксис, пунктуация, сегментированный заголовок.

Газетный заголовок как сложный феномен за последние десятилетия все чаще стал оказываться в центре научного внимания. По мнению многих исследователей, заголовок является одним из самых важных вербальных элементов газетной статьи. В настоящей работе заголовок рассматривается как важнейшая прагматическая единица газетного текста, а экспрессивное синтаксическое построение заголовка – как средство прагматического воздействия на аудиторию.

Нами рассматривались заголовки основных периодических изданий английской и американской прессы. Данные газеты являются авторитетными качественными изданиями, информация которых направлена на широкий круг читателей. Цель исследования включала в себя также анализ перевода отобранных англоязычных заглавий, представленных сайтом «Инопресса».

Газетный заголовок представляет собой коммуникативное сообщение, прагматической установкой которого является адекватная передача замысла автора статьи с целью побуждения читателей к прочтению его материала.

Под прагматическим аспектом или прагматическим потенциалом (прагматикой) текста В.Н. Комиссаров понимает «способность текста производить коммуникативный эффект, вызывать у Рецептора прагматические отношения к сообщаемому, иначе говоря, осуществлять прагматическое воздействие на получателя информации» [Комиссаров, 1990 : 209].

Особое внимание следует обратить на способы выражения экспрессии в газетных заголовках с целью прагматического воздействия на аудиторию.

Экспрессивные возможности синтаксических средств были детально рассмотрены в работах О.В. Александровой [Александрова, 1982; Александрова, 2009]. В рамках этих исследований была доказана возможность анализа экспрессивного потенциала синтаксических единиц на четырех уровнях: на уровнях статического и динамического синтаксиса, на уровне фразировки и на уровне парентетических внесений.

Анализ проведенного исследования показал, что в качестве основного критерия экспрессивности заголовков газет можно выделить особую пунктуацию. Следовательно, связь между синтаксическими отношениями и графической (пунктуационной)

репрезентацией чрезвычайно важна в современных газетных заголовках. Так, например, авторы статей достаточно часто прибегают к использованию двоеточия как средства прагматического воздействия.

Профессор А.М. Ломов называет членение предложения на части посредством двоеточия «сегментацией», а конструкции, полученные в результате подобных преобразований, «сегментированными» [Ломов, 1969 : 159].

Основываясь на высказывании А.М. Ломова, под сегментированными газетными заголовками мы понимаем такие конструкции, которые состоят из двух взаимосвязанных частей, отделенных двоеточием.

Согласимся с А.А. Братиной в том, что широкое распространение «заголовков с двоеточием» вызвано стремлением журналистов связать заголовок с текстом и вынести наиболее значимую часть текста в заголовок [Брагина, 1969 : 75].

Рассмотрим примеры анализируемой пунктуации в газетных заголовках, а также обратим внимание на особенности перевода исследуемой конструкции.

- *State of the Union: Obama eyes own legacy and future of America* [The Financial Times, 11 January 2016] – *Послание президента Конгрессу о положении в стране: Обама бросает взгляд на свое наследие и будущее Америки* [inopressa.ru].

- *Vladimir Putin 'corruption': Five things we learned about the Russian President's secret wealth* [The Independent, 26 January 2016] – *«Коррупция» Владимира Путина: 5 деталей о тайном богатстве российского президента, которые мы узнали* [inopressa.ru].

В приведенных заголовках англоязычной прессы авторы статьи делят сообщение на две взаимосвязанные части. Сперва приводится основная тема новостного материала (факт), а после двоеточия адресант дает более детальную информацию, раскрывающую основное содержание первой части заголовка. Двоеточие, соответственно, носит смысловоразличительную функцию. Данный прием придает заголовку стилистическую напряженность, делает его необычным, броским и интригующим. Таким образом, создается эффект прагматического воздействия на читателя.

Достаточно часто авторы материала прибегают к использованию двоеточия в качестве ссылки на какой-либо источник (государственных деятелей, организации и т.д.). Подобный прием наводит читателя на мысль о надежности и достоверности описываемой ситуации.

- *U.S. officials: Russian airstrikes have changed 'calculus completely' in Syria* [The Washington Post, 9 February 2016] – *Руководство США: российские авиаудары «полностью разрушили расчеты» США в Сирии* [inopressa.ru].

- *Wesley Clark: In Syria, Russia is the real threat* [The USA Today, 11 February 2016] – *Уэсли Кларк: Россия – вот от кого исходит угроза в Сирии* [inopressa.ru].

- *Former CIA director: Military may refuse to follow Trump's orders if he becomes president* [The Washington Post, 28 February 2016] – *Экс-директор ЦРУ: если Трамп станет президентом, военные, возможно, откажутся выполнять его приказы* [inopressa.ru].

Рассмотрим особенности прагматического воздействия посредством двоеточия в заголовках, части которых носят характер причинно-следственной связи. Использование двоеточия в этом случае придает заголовкам сжатость и лаконичность, при этом не лишая их информативной функции.

- *Murder in Istanbul: Kremlin's hand suspected in shooting of Chechen* [The Guardian, 10 January 2016] – *Убийство в Стамбуле: есть подозрения, что к убийству чеченца причастна «рука Кремля»* [inopressa.ru].

- *Litvinenko inquiry: War of words between Britain and Russia threatens co-operation in fight against Isis* [The Independent, 21 January 2016] – *Дело Литвиненко: перепалка Великобритании и России ставит под угрозу их сотрудничество в борьбе с ИГИЛ* [inopressa.ru].

- *Syria conflict: Russian air force and local militia hunt for Turkish nationalist*

*suspected of killing pilot* [The Independent, 28 January 2016] – *Сирийский конфликт: российские ВВС и местное ополчение охотятся на турецкого националиста, подозреваемого в убийстве российского летчика* [inopressa.ru].

Таким образом, первая часть сегментированной конструкции содержит информацию об источнике или происшествии, в то время как вторая часть заголовка раскрывает основное содержание статьи. Подобный прием позволяет автору достаточно содержательно донести основную информацию до реципиента.

При этом необходимо отметить, что в процессе перевода заголовки с двоеточием не претерпевают особых синтаксических изменений, что подчеркивает значимость использования данного экспрессивного знака пунктуации как средства прагматического воздействия.

В ходе анализа фактического материала были обнаружены заголовки, в которых присутствует знак тире. Данный вид пунктуации обладает интонационной функцией и эмоционально окрашивает заголовок. Однако в процессе перевода подобный прием экспрессии претерпевает изменения и предстает в виде двоеточия. Преобразование знака пунктуации не меняет стиля и смысла сообщения, так как двоеточие придает заголовку эффект интонационной неожиданности.

- *Russian airstrikes are working in Syria – enough to put peace talks in doubt* [The Washington Post, 19 January 2016] – *Российские бомбардировки в Сирии дают результат: мирные переговоры оказались под вопросом* [inopressa.ru].

Синтаксической особенностью прессы можно назвать широкое использование вопросительных заголовков. Подобный прием бесспорно привлекает внимание читателей. Согласимся с Н.П. Харченко в том, что вопросительная заголовочная конструкция является подчеркнута экспрессивной и обращенной к читателю [Харченко 1968: 130].

Н.Е. Бахарев, в свою очередь, указывает на слабую информативность данной группы заголовков, объясняя эту особенность «сложными функциональными аспектами» заголовков-вопросов, т.к. вопросительный знак может передавать некую полемику, содержать скрытое возражение, несогласие [Бахарев, 1971: 22].

Как отмечает Н.М. Вахтель, вопросительные по форме заголовки дают возможность не только компактно подать информацию, содержащуюся в тексте, но и позволяют передать целую гамму авторских эмоций. Выступая в роли заголовков, вопросительные предложения-высказывания могут в большей степени, чем другие их виды, привлечь внимание читателя к нему и следующему за ним тексту, направлять его на поиск информации [Вахтель, 2002 : 47].

По мнению И.А. Рудницкой, вопросительные заголовки обладают сложным модальным значением: «с одной стороны, они выражают отношение к факту автора статьи, с другой, побуждают читателя активно присоединиться к предлагаемой оценке» [Рудницкая, 1981: 172].

Таким образом, можно говорить об интенции автора материала воздействовать на аудиторию особым способом, заставить вникнуть в описываемую проблему и прийти к собственному ответу на вопрос.

Вопросительные заголовки обычно указывают на проблематику статьи и предполагают, что в самом материале будет дан ответ на поставленный вопрос. Однако зачастую этого не происходит. Тем не менее, яркость, уникальность и броскость вопросительных заголовков выполняет свое основное прагматическое назначение – побудить аудиторию к прочтению материала.

- *Who Lost the Saudis?* [The Wall Street Journal, 3 January 2016] – *Кто потерял Саудовскую Аравию?* [inopressa.ru].

В статье с двусмысленным заголовком рассматривается возможная ситуация потери Соединенными Штатами Америки Саудовской Аравии в качестве союзника. Автор статьи указывает на то, что Россия и Иран заинтересованы в свержении королевского дома Сауда. США, как отмечает издание The Wall Street Journal, должны дать понять, что смогут защитить королевство от попыток дестабилизации и вторжения на его территорию.

- *What was Russian doping boss going to reveal?* [The Sunday Times, 21 February 2016] – *Какие тайны собирался раскрыть глава российского антидопингового агентства?* [inopressa.ru].

Автор статьи (Дэвид Уолш) сам является участником описываемой в газетном материале ситуации. По словам Дэвида Уолша, исполнительный директор Российского антидопингового агентства (РУСАДА) Никита Камаев хотел открыть все тайны РУСАДА, о которых ему стало известно за время работы. Журналист и директор агентства вели электронную переписку. Однако встретиться лично у них так и не получилось, т.к. Никита Камаев скоропостижно скончался. В конце статьи Дэвид Уолш с грустью отмечает, что жизнь Никиты Камаева прервалась в тот момент, когда он был готов раскрыть все тайны РУСАДА.

Таким образом, мы убедились, что авторы материала прибегают к использованию вопросительных заголовков как средства прагматического воздействия, чтобы побудить аудиторию прочесть материал. Несмотря на то, что заголовок выполнил свою основную функцию и заинтриговал адресата, в большинстве случаев читатели испытывают неоднозначное чувство после прочтения подобного рода статьи.

Отдельного внимания заслуживают заголовки, которые состоят из двух предложений. Они привлекают внимание тем, что первая часть заголовка представляет собой простое вопросительное предложение, не раскрывающее основного содержания статьи. В свою очередь, вторая часть заголовка в виде повествовательного предложения располагает более детальной информацией, иногда даже в виде ответа на поставленный вопрос.

- *Caught between Russia and the US? The curious case of Ukraine's Dmytro Firtash* [The Guardian, 23 January 2016] – *Украинец пострадал из-за борьбы между Россией и США? Станный случай Дмитрия Фирташа* [inopressa.ru].

- *Space warfare with Russia and China? Pentagon urged to prepare for it* [The Washington Post, 27 January 2016] – *Космическая война с Россией и Китаем? Пентагон призывают к ней подготовиться* [inopressa.ru].

- *Derbent as Russia's Oldest City? Think Again, Moscow Says* [The New York Times, 17 February 2016] – *Дербент – самый древний город России? «Не торопитесь, подумайте еще раз», – советует Москва* [inopressa.ru].

Проанализированные газетные заголовки обладают повышенным эмоциональным воздействием на адресата. Речевое построение приведенных заголовков напоминает разговорный стиль. Складывается впечатление, что автор статьи беседует с читателем.

Анализ перевода вопросительных заголовков англоязычной прессы показал, что переводчики решают сохранить экспрессивность и прагматичность материала, поэтому используют аналогичные синтаксические конструкции в языке перевода.

Необходимо отметить, что восклицательные газетные заголовки нехарактерны для современной англоязычной прессы. Приведем пример, где восклицательный знак как элемент эмоционально окрашенной информации используется в переводе заголовка, а в изначальном варианте экспрессивная пунктуация отсутствует.

- *The Brics are dead. Long live the Ticks* [The Financial Times, 28 January 2016] – *BRICS больше нет, да здравствуют TICKS!* [inopressa.ru].

В заголовке представлена аллюзия на хорошо известную фразу, произносимую при

провозглашении нового монарха: «Король умер. Да здравствует король!» (The king is dead. Long live the king!). Достаточно странно, что автор статьи решил отказаться от восклицательного знака, который определенно был бы уместен в данной ситуации. Переводчик, в свою очередь, решил подчеркнуть эмоциональное состояние газетного заголовка и поставил восклицательный знак на свое законное место.

Анализ газетных заголовков показал, что авторы статей достаточно часто прибегают к использованию экспрессивных синтаксических средств. Разнообразные синтаксические конструкции следует рассматривать как способ повышения эффективности газетного текста. Также для заголовков англоязычной прессы характерно использование особой пунктуации как элемента экспрессивного и прагматического воздействия.

Необходимо отметить, что в процессе перевода заголовки не претерпевают значительных изменений. Переводчики используют идентичное синтаксическое построение газетных заглавий и аналогичные пунктуационные знаки. В редких случаях переводчики решают внести свои корректировки. Однако подобные преобразования не изменяют содержательно-фактуальной информации материала.

### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Александрова, О. В. Принципы сегментации речевого потока (текста) [Текст]: учеб. пособие / О. В. Александрова, В. А. Куница. – Симферополь: СГУ, 1982. – 136 с.
- 2) Александрова, О. В. Проблемы экспрессивного синтаксиса: на материале английского языка учебное пособие для студентов институтов и факультетов иностранных языков [Текст] / О. В. Александрова. – 2-е изд., испр. – М.: URSS ЛИБРОКОМ, 2009. – 211 с.
- 3) Бахарев, Н.Е. Структурно-функциональное развитие заголовков [Текст]: Автореф. дис. ... канд. филол. наук / Н.Е. Бахарев. – Алма-Ата, 1971. – 26 с.
- 4) Брагина А.А. Точки: две и три [Текст] / А.А. Брагина // Русская речь. – 1969. – № 1. – С. 72-78.
- 5) Вахтель, Н.М. Вопрос в позиции газетного заголовка [Текст] / Н.М. Вахтель, К.С. Мургада. – Воронеж, 2002. – 116 с.
- 6) Ломов, А.М. Типология русского предложения [Текст] / А.М. Ломов. – Воронеж: Изд-во Воронеж, ун-та, 1994. – 280 с.
- 7) Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. [Текст] / В. Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
- 8) Рудницкая, И.А. Прагматическая направленность газетного заголовка [Текст] / И.А. Рудницкая // Вопросы лексикологии и стилистики французского языка. Сб. научн. трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. Вып. 177. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореца, 1981. – С. 157-179.
- 9) Харченко, Н.П. Синтаксическая структура заглавий научных текстов [Текст] / Н.П. Харченко // Вестник Ленинградского университета. Серия 2. История. Язык. Литература. Вып. 1. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1968. – С. 125-133.

Исламова Е.Б.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

## ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

**Аннотация:** Та система образования, которая существует сегодня, сложилась в эпоху нового времени и основана на передаче знания о чем-то, то есть это знание всегда содержательно. Основу новой структуры ценностей составляет позиция, которую можно назвать компетенцией. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности — знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Введение понятия образовательных компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций.

**Ключевые слова:** компетентность, компетенция, образовательная компетенция.

Социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации многих социальных институтов, и в первую очередь системы образования, которая напрямую связана с экономическими процессами через подготовку производительных сил. Это положение объясняется комплексом социально-экономических причин, связанных с современным взглядом на задачи образования: обострение опасности потери уникальности каждого человека, его способности выбрать свою судьбу; невозможность человека усвоить большие потоки информации в информационном обществе; соперничество в достижении успехов наряду со стремлением к равенству возможностей; проведение рыночных реформ без учета социальной ориентации.

Та система образования, которая существует сегодня, сложилась в эпоху нового времени и основана на передаче знания о чем-то, то есть это знание всегда содержательно.

Основу новой структуры ценностей составляет позиция, которую можно назвать компетенцией. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности — знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним. Компетенция — это владение, обладание человека соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Компетентность — это, прежде всего, общая способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированы на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе и направлены на ее успешную интеграцию в социум.

Компетентностный подход в современном российском образовании представляет собой проблему. Причем, это утверждение остается верным и применительно к научным обсуждениям этого феномена, так и для компьютерного редактора, неизменно обнаруживающего ошибку в прилагательном *компетентностный*

Между тем, существует ряд проблем в системе общего и профессионального образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру компетентностного подхода, очевидным образом влияют на возможности его применения. Среди них:

- проблема учебника, в том числе, возможностей их адаптации в условиях современных гуманистических идей и тенденций в образовании;
- проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования;
- проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только вновь разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности;
- проблема противоречивости различных идей и представлений, бытующих в современном образовании буквально по всем поводам;
- проблема внутренней противоречивости наиболее популярных направлений модернизации, в том числе: идеи профилизации старшей школы и, одновременно, перехода к приему ЕГЭ по всем предметам, развития школьного самоуправления и централизации системы финансирования образования и др.

Таким образом, мы можем констатировать, что само обсуждение компетентностного подхода, безотносительно специфических представлений и интерпретаций, погружено в особый культурно-образовательный контекст, заданный следующими тенденциями российского образования в последнее десятилетие

Сформулируем некоторый обобщенный образ наиболее значительных элементов компетентностного подхода в отечественной педагогике.

1) Естественным генетическим прообразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. В этой связи, компетенции рассматриваются как сквозные, вне- над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения. В этой же логике, компетентностный подход воспринимается как своеобразное противоядие против многопредметности, "предметного феодализма" и, одновременно, практико-ориентированная версия излишне "*романтических*" установок личностно-ориентированного образования.

2) Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения). Соответственно, компетенция жестко коррелирует с культурным прообразом: так, например, культурно-досуговые компетенции рассматриваются как проявление европейской культуры, в то время как русская культура соотносится в большей степени с духовными компетенциями и общекультурной деятельностью.

3) Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция* и *компетентность*, при этом первое из них "включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов", а второе соотносится с "владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности".

4) В этом же контексте функционирует и понятие "образовательной компетенции", понимаемой как "совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной

действительности, необходимых для осуществления лично и социально-значимой продуктивной деятельности". В этой связи, образовательные компетенции дифференцируются автором по тем же уровням, что и содержание образования:

- ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержания);
- общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области);
- предметные (формируемые в рамках отдельных предметов).

5) Формулировки ключевых компетенций и, тем более, их систем, представляет наибольший разброс мнений; при этом используются и европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования.

Как и прежде, не ставя перед собой задачу исчерпывающего определения всех аспектов этого подхода, остановимся на нескольких, на наш взгляд, наиболее значимых и содержательных отличиях.

1) Компетентностный подход рассматривается как диалектическая альтернатива более традиционному кредитному подходу, ориентированному на нормирование содержательных единиц, аналогичных российским представлениям об образовательном стандарте. Соответственно, оценка компетенций, в отличие от экзаменационных испытаний, ориентированных на выявление объема и качества усвоенных знаний, предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности (наблюдения, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита учебных портфелей и др.).

2) Сама компетентность рассматривается как "способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности". Соответственно, компетенция предъявляется, в первую очередь, работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных показателей - ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности.

3) Ведущим понятием компетентностного подхода является "образовательные домены", при этом итоговая компетентность представляется совокупностью таких доменов, а каждый домен формируется как специфическая функция (аспект) будущей профессиональной деятельности.

В заключение описания компетенций, как правило, приводятся шкалы, на которых отмечаются стандартные уровни профессиональной компетентности (*новичок, пользователь, опытный пользователь, профессионал, эксперт и др.*).

4) Описание компетенций обязательно включает нормативную модель диагностических процедур, позволяющих практически организовать аттестационные процедуры. В рамках модели, определяются статус и условия применения всех методов контроля, в том числе [6]:

- тестирование;
- написания эссе и представления учебных портфелей;
- экспертизы практической деятельности;
- порядок написания и защиты аттестационных работ.

5) Наконец, наиболее значимой и примечательной особенностью компетентностного подхода является авторство соответствующих моделей: оно принадлежит негосударственным ассоциациям (федерациям, комитетам), осуществляющим координацию профессионалов в соответствующих сферах профессиональной деятельности. Соответственно, сама проблема компетентностного подхода обретает иное

институциональное выражение: речь идет о системе, позволяющей достаточно объективно оценить пригодность каждого индивидуального соискателя - будущей деятельности, а также - выработать четкие критерии качества этой деятельности, позволяющие будущим работникам осуществлять целенаправленную подготовку для получения необходимого сертификата и получения признания в этой области. В рамках этой же проблемы, компетентностная модель содержит ясные указания относительно политики ассоциации, а также - требования к уровню подготовки экспертов для участия в аттестационных процедурах.

Введение понятия образовательных компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает усвоение учеником не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер.

Кохужева З.Г.

г. Майкоп, Адыгейский государственный университет

## ТИПЫ ГАЗЕТНЫХ ЗАГЛАВИЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИНТЕНЦИОНАЛЬНОЙ СТИЛИСТИКИ

**Аннотация:** С позиций интенциональной стилистики описываются типы заглавий газетных материалов, основная задача которых - информировать аудиторию о произошедших событиях или фактах. Выделяются информирующие, оценочные и интригующие заглавия, выполняющие не только информативную, но и воздействующую функцию. Типология газетных заглавий, которые характерны для новостного дискурса, свидетельствует о том, что информационные материалы СМИ строятся как на основе интенции сообщения, так и интенции убеждения.

**Ключевые слова:** заголовок, интенциональный, информационный, комментарий, лид, новость, прагматический, функция.

В течение многих десятилетий газетный заголовок служит объектом лингвистических исследований, причем научный интерес к элементу текста, выступающему в качестве коммуникативной единицы, остается достаточно высоким и в настоящее время. Газетный заголовок изучается в тех же аспектах, что и тексты СМИ: структурно-семантическом, стилистическом, лингвопрагматическом, лингвокогнитивном, лингвокультурологическом (О.И. Блинова, В.В. Богуславская, Ю.В. Верещинская, А.Э. Долгириева, В.И. Коньков, Д.А. Кочаев, Э.А. Лазарева, И.П. Лысакова, М.И. Шостак и др.).

Занимая стилистически сильную позицию, заголовок является ориентиром для читателя, который, обращаясь к названию текста, получает представление о его содержании. «Будучи первым сигналом, побуждающим обратиться к тексту или отвергнуть его, заголовок призван привлечь внимание читателя, установить с ним контакт и настроить на восприятие» [Ляпун 1999:3]. Учитывая то, что в период информационных войн средства массовой информации оказывают еще большее влияние на общество, проблема воздействия на получателя информации становится, как никогда, актуальной. Важное значение в условиях конкуренции на медиарынке отводится газетному заголовку, который призван вызвать у адресата заданную автором реакцию.

В современной публицистике информативная функция заглавия текста, как правило, сопровождается прагматической функцией, которая обнаруживается практически во всех публицистических материалах, независимо от их жанровой принадлежности. Но если в одних случаях воздействующая функция выдвигается на первый план, то в других - она тесно взаимодействует или объединяется с функцией передачи информации, при этом соотношение основных функций СМИ зависит от многих факторов: идеологической концепции периодического издания, характера целевой аудитории, медиаканала и т.д. «Поэтому при изучении газетного заглавия с разных точек зрения целесообразно устанавливать наборы их интегральных и дифференциальных признаков и определять ведущие тенденции их реализации» [Долгирева 2002: 3].

Предметом нашего внимания являются заголовки информационных жанров СМИ, где функция воздействия реализуется как с помощью стилистических приемов и средств, так и в результате выбора фактической информации, выносимой в название материала. Согласно жанровой классификации А.А. Тертычного, основанной на традициях отечественной теории и практики журналистики, к информационным жанрам СМИ относятся новостная заметка,

информационная корреспонденция, информационный отчет, репортаж, информационное интервью [Тертычный 2000].

Информационные жанры считаются основой медиадискурса, поскольку, во-первых, они отличаются высокой оперативностью, а во-вторых, несмотря на усилившуюся диффузию жанровых свойств, продуцируются в соответствии с главным конструктивным принципом газетного языка - сочетанием стандарта и экспрессии. «Последовательное хотя очень различно и в разных комбинациях реализуемое, чередование экспрессии и стандарта, выступая основным свойством газетного языка, обеспечивает надежное донесение до читателя содержательно-информационной стороны (с ее будничностью, деловитостью, строгостью, однозначностью, интеллектуальной точностью) и воздействующе-организующей стороны (с ее исключительностью, эмоциональностью и даже сенсационностью)» [Колесникова 2011:70].

Применяя интенциональный метод исследования, получающий широкое распространение в связи с интенсивным развитием коммуникативного направления в лингвистике начала XXI века, мы сделали попытку выделить типы заглавий, характерные для текстов информационного дискурса. Материалом исследования послужили популярные российские газеты, которые имеют развитые новостные направления, реализующиеся как в печатных изданиях, так и сети Интернет в онлайн-версиях.

Целесообразность обращения к вышеназванному методу диктуется тем, что в настоящее время журналистская деятельность позиционируется как деятельность интенциональная, поскольку типичные свойства публицистических текстов формируются, прежде всего, ведущим коммуникативным намерением авторов - интенцией сообщения, убеждения или развлечения. «В основу метода, - пишет Н.И. Клушина, мы положили максимально развернутую коммуникативную цепочку и сознательно усложнили ее за счет включения в нее ставшего центральным для метода и давшим ему название понятия «интенция» [Клушина 2012].

Основным типом газетных заглавий текстов, реализующих намерение сообщить что-либо важное, новое для аудитории, являются *информирующие* заглавия, которые выдержаны в нейтральной стилевой манере. Такие заглавия содержат фактуальную информацию, которая связана с какой-либо сферой общественной жизни - политической, экономической, культурной:

*Посольство США: Барак Обама может в любой момент снять санкции в России; Энергоснабжение в Сирии частично восстановлено; В горах Бурятии попали под лавину двое туристов; Два гола Александра Кержакова помогли ФК «Цюрих» войти в финал кубка Швейцарии* (Коммерсант. ru).

Безусловно, информирующие заглавия более всего характерны для новостной заметки, авторы которых, следуя законам базового для СМИ жанра, стремятся передать максимальное количество оперативной информации в небольшом по объему тексте. Однако фактическая точность может быть свойственна и заглавиям текстов, которые преследуют целью дать более развернутый комментарий произошедшего события или какой-либо прогноз:

*Эмилия Слабунова ответила на призыв к объединению «Яблока» и «Парнаса»; Европа ищет выход из миграционного кризиса; Наталья Зубаревич: Три типа регионов сохранят рост производства в 2016 году* (Новая газета).

В информирующих заголовках новостей, отражающих тему или основную мысль текста, признаки субъективной модальности отсутствуют:

*Еврокомиссия одобрила строительство газопровода через Адриатическое море; Аэрофлот отменил 26 рейсов из-за непогоды; Генпрокуратура заявила о соответствии Конституции сборов на капремонт; Во всех провинциях Сирии отключилось электричество* (АиФ).

Повышение роли воздействующей функции не могло не оказать влияния на

стилистические свойства заглавий текстов информационных жанров, многие из которых создаются на основе комбинации двух основных интенцией - сообщения и убеждения. Поэтому в информационном дискурсе можно встретить стилистически окрашенные оценочные заголовки, выражающие отношение автора к фактам, событиям, явлениям:

*Убийство с помощью тарифов. Украинцев оставляют без денег и без жилья; Скоростной самострел. Сборная РФ провалила эстафету на ЧМ по биглону; Оскар имени Лео. Итоги церемонии награждения оказались предсказуемыми (АиФ).*

Подобного рода заглавия делают акцент уже не на самом событии, а его интерпретации, что свидетельствует о проявлении тенденции к аналитичности в группе информационных жанров:

*Евросети: новое слово демократии? Зачем вы это сделали: замена всех полисов ОСАГО; Светлана Ганнушкина: Это просто чудовищное соглашение: Коалиция или холодная война с Россией? (Новая газета).*

Менее характерны для информационного дискурса *интригующие* заглавия, цель которых - вызывать интерес, активизировать внимание читателя. Заглавия, выдвигающие на первый план рекламную функцию, строятся с помощью языковой игры, прецедентных феноменов, метафорических единиц и т.п. Многие интригующие заголовки часто носят характер недосказанности, и поэтому являются неполноинформативными с точки зрения связи заглавия с текстом:

*Медвежий оскал милитаризма; Открытый Tinder; Плюс деофшоризация всего мира; Недобор и ноль информации (Новая газета).*

Таким образом, интенциональный анализ заголовков показал, что в информационном дискурсе СМИ актуализируется не только интенция сообщения, но и убеждения. Наличие оценочных заглавий в текстах информационных жанров свидетельствует о тенденции их развития в прагматическом направлении.

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Долгирева А.Э. Газетный заголовок в прагмалингвистическом аспекте: дис. канд филол. наук. – Таганрог, 2002. – 298 с.
- 2) Клушина Н.И. Интенциональный метод в современной лингвистической парадигме [Электронный ресурс] // Медиаскоп. - 2012. - № 4. – Режим доступа: <http://www.mediascope.ru/node/1242>
- 3) Колесникова Т.В. Стандарт и экспрессия как специфические черты новостного телевизионного текста (на материале программы «Вести» телеканала «Россия») // Вестник Челябинского государственного университета. Серия «Филология. Искусствоведение». - Вып. 60. - 2011. - № 33 (248) - С.70- 71.
- 4) Ляпун С.В. Лексико-семантические и стилистические особенности современного газетного заголовка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. - Майкоп, 1999. - 23 с.
- 5) Тертычный А.А. Жанры периодической печати. – М.: Аспект- Пресс, 2000. – 321 с.

Кошечкина И.Г.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

## ВЕДУЩИЕ КАТЕГОРИИ РЕЧЕВОГО КОМПЛЕКСА В ИХ СТАТИЧНО-ПРОЦЕССНОЙ НАПОЛНЯЕМОСТИ

**Аннотация:** Уровень речи имеет закономерности своего функционирования, отличные от уровня языка, и потому нуждается в своей терминологической базе.

При коммуникации говорящий объединяет части речи, характеризующие объект мысли, в единый тип конкретизированной лексики.

Слова, характеризующие не объект, а его пространственное, временное и качественное отношение (типа: там, близко и т.д.), создают в речи тип ассоциативной лексики.

Слова, передающие чувственную или логическую оценку действительности, формируют агглютинативный тип лексики.

Речевые категории, которые переводят вышеназванные типы в структуры речи, формируют речевую ситуацию от диалога до заверщенного текста.

К числу ведущих категорий, создающих речевую ситуацию, относятся:

1. категория отторжения или именительности, которая устанавливает отправную точку начала речи и отделяет конкретизированный тип лексики от двух других типов.

2. категории открытого характера, которые действуют внутри конкретизированного типа лексики путем пронизывания его общим грамматическим значением.

3. категория темпоральности, включающая в себя три составляющие ее категориальные формы:

а). сюжетную, объединяющую речь грамматически;

б). параллельную, раскрывающую одновременные события в разных пространственных координатах;

в). сверхсюжетную, представляющую новую информацию в другой временной фазе.

**Ключевые слова:** уровень языка, уровень речи, конкретизированная лексика, ассоциативная лексика, агглютинативная лексика, языковая категория, речевая категория

Основной единицей речи является речевой комплекс, представляющий собой выражение положительного или отрицательного отношения человека к объекту речевой ситуации [1].

Отрицательный и положительный потенциал такой оценки выражается через синтезированную или ассоциативную лексику, т.е. через тот тип лексики, которая не включает в себя существительное, прилагательное, глагол (типа: *well, quite, yes, before, maybe, alas* и т.п.).

Можно сказать, что почти всякий акт построения мысли (и одновременно создания речевого комплекса) начинается с процесса идентификации, передающейся через именительность, которая как правило, во-первых, в большинстве случаев статична; во-вторых, в своей исходной форме (т.е. когда начинает действовать функциональная смысловая зависимость) сводима к положительному потенциалу.

Положительный потенциал определяется тем, что прежде чем человек начинает раскрывать процессные качества объекта речевой ситуации, он должен сам оценить эту речевую ситуацию в целом (т.е. выделить транзитор субстативности<sup>4</sup>) и через его исходно утвердительную оценку зафиксировать именительность).

Но для этого нужно знать хотя бы общую характеристику объекта, чтобы отрицать какие-то его черты. Неслучайно поэтому в большинстве случаев именительность, как подлежащее речевого комплекса, изначально имеет утвердительное значение. Например, пьеса О. Уайлда «Lady Windermere's Fan», где *fan* вводится в самом начале первой сцены первого акта, т.е. утверждается: *Sees a fan lying on the table and what a wonderful fan! May I look at it?* Конечно, существует ряд речевых комплексов, начинающихся с отрицательной оценки (*Nobody knew it*). Хотя даже в таких случаях имеет место утверждение какого-то факта, представленного через его отрицательное восприятие. Но количество таких речевых комплексов крайне невелико, в связи с чем в начале речевого комплекса отрицательный потенциал почти не встречается. Кроме того, поскольку именительность как исходная структура речевого комплекса относительно статична, то говорящий использует ее, как ту часть этого речевого комплекса, которая не подвержена непосредственным изменениям. Это значит, что именительность устанавливает исходный плацдарм для дальнейшего развития мысли.

Поэтому именительность – явление более широкого порядка, чем именительный падеж подлежащего предложения. Предполагая относительную статику объекта ситуации, его неизменность, она распространяется на любую языковую единицу, употребленную в форме речевого подлежащего (как транзистора статичности), с которой начинается речевой комплекс и в которой при трансформации доминируют именные черты.

Таким образом, если исходная позиция речевого комплекса присутствует в нем, т.е. не эллиптирована, то она предполагает наличие: статичного характера, положительного потенциала, значения именительности.

Всякое изменение такого положительного потенциала оказывается возможным только за пределами транзистора статичности (*Ts*), т.е. в предикации, когда возникает связанный с ним транзистор процессности (*Tr*), выражающий динамику ситуации.<sup>5)</sup>

Но динамика ситуации совсем не равна действию, передаваемому в предложении глаголом-сказуемым и его константой действия.

Речевая динамика, представленная речевым транзистором процессности совместно с речевой статикой, *выражает ту смысловую нагрузку, на которой концентрируется логический акцент всей речевой ситуации*. Таким образом, через нее, как через речевой инвариант, проходит смысловая, т.е. содержательно-логическая, ось речевой ситуации микротематического плана. *Такая микротематическая речевая ситуация является исходным и начальным компонентом функциональной смысловой зависимости*.

В транзисторе процессности положительный потенциал может быть ослаблен (*It is scarcely a house*), но еще не стать отрицательным. Отрицательный потенциал (*It is not a house*) является, по меньшей мере, результатом следующего этапа, хотя между ними (*It is scarcely a house*) существует определенная логико-смысловая дистанция.

Итак, в самом развитии мысли имеют место две категориальные и одна медиальная инстанции. Когда положительность и отрицательность оказываются исчерпанными, то закрывается и исходная речевая ситуация микротематического плана. В таком случае можно говорить о закрытии *верхней границы* речевого комплекса: *It is noy a house. – It is a cottage*.

Сочетание статичности и процессности позволяет дать наиболее конкретизированный речевой образ объекта речевой ситуации (как ее инварианта), восприятие которого должно быть идентично у говорящего и слушающего. Речевой комплекс, имея две крайние точки своего представления и одну медиальную, то есть промежуточную, строится на отсутствии достаточной информированности об объекте ситуации. Представляя речевую ситуацию целостно в ее утвердительных или отрицательных координатах, речевой комплекс воспроизводит семантико-синтаксическое бытие данного объекта и его остатка, которое может быть либо утвердительным, либо отрицательным, а при отсутствии достаточной информативности – включает в себя модальные слова (*probably, maybe*). Не снимая исходной, т.е. микротематической, речевой ситуации в целом, они указывают на

недостаточную убежденность говорящего, в связи с чем положительные и отрицательные координаты оказываются как бы смещенными.

Следовательно, закрытый характер речевого комплекса определяется двумя факторами:

- в нем происходит синтаксическое замыкание всех структур – слов, словосочетаний и предложений, в соответствии с чем представляемая им речевая ситуация выражает законченную мысль, концентрируемую в таких двух категоричных формах, как отрицательность (*I shall never go there*) и утвердительность (*I shall go there*);

- его медиальная форма либо усиливает утвердительный или отрицательный характер (*Of course I shall go there, In no case shall I go there*), либо делает его относительно нейтральным (*Maybe I shall go there*).

Грамматические категории языка настолько трансформируются в условиях речи, что о некоторых из них говорить можно лишь в тех случаях, когда фраза полностью воспроизводит предложение. Перейдем к их рассмотрению.

Категория отторжения в зависимости от потребностей детализации ситуационных объектов речевой комплекс развивает в себе различный набор граммем. В связи с этим происходит известный перепад статичных и динамичных черт на индивидуально-речевом уровне. Расчлененное представление ситуативных объектов в плане разделения на статику и динамику приводит к своеобразному переразложению языковых категорий в их речевом функционировании.

Как известно, язык располагает в ряде случаев такими категориями, которые позволяют имени и глаголу функционировать отдельно. Являясь категориями «отторжения» (*It is early – Светает*, где невозможно сказать: *Оно светает* или *Оно рано светает*, так как искажается первоначальный смысл), такие категории как бы рассекают подлежащее *S* и сказуемое *P*, т.е. отделяют подлежащее от сказуемого на уровне предложения, и не разрешают функционировать им вместе, препятствуя их совместному употреблению.

Открытые категории — это общеязыковые структуры *S* и *P*, которые многими учеными рассматриваются как основная синтаксическая универсалия предложения, на третьем индивидуально-речевом уровне часто получают свои графически выраженные смещения.

В этой специфике наблюдаются определенные речевые закономерности, связанные с тем, что грамматические категории могут по-разному преломляться в центре статики при выражении именительности и динамики при выражении процессности. По отношению к оппозиционному центру эта категория является *открытой*, т.е. согласуется по принципу действия функциональной синтаксической зависимости, когда *речевое сказуемое требует наличия речевого подлежащего* (*Love is a melody*), выраженного:

1. в соответствии с требованиями функциональной морфологической зависимости (т.е. грамматическим оформлением согласно нормам языка: *love is ...*);

2. в соответствии с функциональной перемежающейся зависимостью – стилистически наполняемой формой, основанной на элективности (т.е. раскрытием в словосочетаниях с наличием адъективных и адвербиальных речевых структур: *My love или my true love for ever*).

Закрытые категории не связывают оба центра (статичный и процессный), т.е. не восполняют один за счет другого (как это имеет место в синтаксисе предложения). При действии открытых категорий они *компрессируют их в форме эллипсиса* (*Quickly!!! Или At kast!*).

Речевая компрессия имеет две формы своего выражения:

- *нейтральную*, когда каждый центр может быть воспроизведен. При этом процессность выражена через речевое сказуемое, т.е. через предикацию (*Come!*), где можно реконструировать форму речевого подлежащего, введя ее в структуру полной фразы (*They have come*). Такое нейтральное выражение компрессии речевых категорий свидетельствует о простом речевом сказуемом и об одноступенчатом речевом комплексе;

- экстремальную, при которой действует речевое отторжение. В условиях предложения речевая категория отторжения не допускает подстановки каких-либо структур, ограничивающих подлежащее или изменяющих его количественно (\**This is early* или \**These are earlies*, есть только форма *It is early*).

В условиях речи речевая категория отторжения воспроизводит процессность эллиптированной структурой без речевого сказуемого (*At last*). *Речевая процессность выражена здесь через всю речевую ситуацию*. В таком случае точное воспроизведение граммом крайне затруднительно, так как оно должно дать абсолютную идентификацию с тем воспроизведением, которое существует в сознании отправителя информации (сформировавшего эллипсис: *At last!*).

Все рассмотренное выше позволяет сказать, что грамматические категории языка и речи существенно различаются.

Языковая наполняемость большинства этих категорий для грамматики речи не является существенной. Вместо нее вступает в действие категория темпоральности, которая дает временную совместимость с моментом речи в плане темпоральной перспективы или ретроспективы. В этом случае создается линия развития временной предикации, благодаря чему действие может соотноситься с исходной точкой своего развития, запечатленной в позиции именительности либо:

1. как не совпадающее с ним и реализованное (речевой комплекс характеризуется категорией темпоральной ретроспективы, создающей прошедшее время);
2. как совпадающее с ним, но нереализованное (речевой комплекс характеризуется категорией темпоральной совместимости с моментом речи, создающей настоящее время);
3. как не совпадающее с ним и нереализованное (речевой комплекс характеризуется категорией темпоральной перспективы, выражающей будущее время).

Отсутствие структур речевого сказуемого указывает на всевременность этой категории (в тексте категория темпоральности получает еще дополнительные значения, которые легко прослеживаются при анализе текстовых структур). Они позволяют стилистически варьировать построением сюжета в плане выражения сюжетного, досюжетного и надсюжетного времени.

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Кошечкина И.Г. Стилистика современного английского языка. - М.: «Академия», 2011.
- 2) Свиридова Л.К. Категория тождества в процессе осознания объекта // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия Филологические науки, 2013. № 4 С. 58-62.
- 3) Шемчук Ю.М. Обновление культурных кодов в современном немецком языке// Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2011. № 4. С. 89–92.

Кузина М.А.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

## ОСОБЕННОСТИ СОБСТВЕННО СЕМАНТИЧЕСКОЙ АССИМИЛЯЦИИ ЗАИМСТВОВАНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАИМСТВОВАННЫХ ЕДИНИЦ ИЗ РЯДА ИНДИЙСКИХ ЯЗЫКОВ В АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)

**Аннотация:** Настоящая публикация посвящена выявлению особенностей функциональной адаптации заимствований из ряда индийских языков в английском языке. Функциональная ассимиляция заимствованного слова является многоаспектным явлением, включающим собственно семантическую ассимиляцию, развитие синтагматических отношений, становление парадигматических связей, участие в словообразовательных процессах и стилистическую ассимиляцию. Влияние языка-донора (того или иного индийского языка) и языка-реципиента (английского языка) на собственно семантическую ассимиляцию определяется по следующим критериям: (1) употребление в текстах на заимствующем языке с пояснениями или без пояснений; (2) способность обозначать реалии страны языка-донора или языка-реципиента; (3) приобретение заимствованной единицей самостоятельного значения и его дальнейшее развитие на почве языка-реципиента; (4) участие заимствования в образовании фразеологических единиц на почве принимающего языка. В настоящей статье вышеперечисленные критерии оценки собственно семантической адаптации рассматриваются на примере корпуса заимствований, выявленных из романа Д.Р. Киплинга «Ким» (1901) и романа А. Адига «От убийства до убийства» (2008). Проведённый анализ выявленных заимствованных единиц показал: (1) прямую зависимость между фиксацией заимствования лексикографическими источниками языка-реципиента и употреблением её в тексте без пояснений; (2) прямую зависимость между длительностью функционирования заимствования в принимающем языке и развитием у него новых значений (не связанных с культурой и бытом страны языка-донора); (3) насыщенность заимствованиями из хинди, урду и санскрита определенных тематических групп, а именно: названий народов и каст Индии, форм обращений, религиозных терминов, названий строений и их частей, названий блюд, предметов одежды, музыкальных инструментов, представителей флоры и фауны; (4) значительное отличие в способах введения индийских слов в романы на английском языке начала XX века и начала XXI века.

**Ключевые слова:** заимствованная единица, процесс заимствования, функциональная ассимиляция, индийская группа индо-европейской языковой семьи, санскрит, хинди, урду.

Для обозначения максимального приближения фонетических, графических, грамматических характеристик заимствованных единиц к соответствующим нормам языка-реципиента и становления их лексической семантики в нём в отечественной лингвистике используются как термины, восходящие к латинским этимонам, но пришедшие в русский язык через немецкий и французский языки – «адаптация», «ассимиляция» и «интеграция», так и исконные термины – «закрепление», «освоение», «укрепление». Ряд учёных считает необходимым разграничивать понятия «интеграция» и «ассимиляция». Данные термины находятся в гипо-гиперонимических отношениях: первое из них подразумевает общий процесс адаптации иноязычных единиц к системе языка-реципиента, проявляющийся во всех возможных типах заимствования (включая иноязычные вкрапления), а второе следует рассматривать как вид интеграции, реализующийся только на уровне прямых заимствований [Жабина 2001:12]. Также высказывается мнение, что факта вхождения кальки, или

переводного заимствования, в систему принимающего языка в результате воспроизведения иноязычной языковой единицы средствами же принимающего языка следует обозначать термином «натурализация», а не «ассимиляция» [Мухин 2005:12-13].

Собственно семантическая ассимиляция — это один из аспектов функциональной ассимиляции заимствованных единиц, который выделяется наряду с развитием синтагматических отношений, становлением парадигматических связей, участием в словообразовательных процессах и стилистической ассимиляции прямых заимствований в языке-реципиенте. В свою очередь собственно семантическая ассимиляция является многоаспектным процессом, протекающим при одновременном влиянии языка-реципиента и языка-донора. Принято принимать во внимание употребляется ли заимствование в текстах на языке-реципиенте с пояснениями или без пояснений; способно ли заимствование обозначать только реалии страны языка-донора или же и реалии страны языка-реципиента; наблюдается ли у заимствованной единицы развитие семантики на почве языка-реципиента; участвует ли заимствование в образовании фразеологических единиц в языке-реципиенте [Гринёв 1982:22; Панькин, Филиппов 2011:46-47].

Целью настоящей публикации является выяснить степень собственно семантической ассимиляции прямых заимствований из ряда индийских языков в английский язык. Таким образом, в данной статье предлагается использовать и считать взаимозаменяемыми термины «адаптация», «ассимиляция», «интеграция» и «освоение».

Объект исследования — заимствования из индо-арийских языков (преимущественно санскрита, хинди и урду), выделенные путем сплошной выборки из романа Джозефа Редьярда Киплинга «Ким» (1901) и романа Аравинда Адига «От убийства до убийства» (2008). Общее число выявленных заимствований для каждого из романов составило около 100 единиц. Данные романы о жизни Индии начала XX века и Индии начала XXI века выбраны неслучайно: Д.Р. Киплинг является первым англичанином, получившим Нобелевскую премию по литературе, а А. Адига на настоящий момент является последним англоязычным писателем-лауреатом Букеровской премии.

Роман «Ким» является центральным в так называемом «индийском цикле» Д.Р. Киплинга, то есть в комплексе прозаических и поэтических текстов, тематически связанных с Британской Индией конца XIX - начала XX веков. Главным героем является сирота Кимбол О'Хара, сын солдата-ирландца, проходившего службу в индийских войсках. Читатель встречается с главным героем на площади перед музеем в Лахоре: Ким одет как индуист низшей касты и играет с мусульманином Абдуллой и индуистом Чхотой-Лалу. Здесь он впервые встречает тибетского ламу из монастыря Сан-Зен, совершающего паломничество по святым местам в поисках Святой Реки, и становится его «челом», заботящимся о питании и безопасности ламы во время долгих скитаний. Роман представляет собой описание приключений Кима: мальчик становится участником «Большой Игры» (“The Great/Grand Game”) - геополитического соперничества Британской и Российской Империй за господство в Южной и Центральной Азии, причём данный военный термин был популяризирован именно Д.Р. Киплингом. Киму удаётся совмещать обучение в католической школе Святого Ксаверия в Лакхнау и школе разведчиков-пандитов под кураторством полковника Крейтона. По окончании последней он отправляется с британской миссией в Гималаи для выполнения своего первого ответственного задания — заполучить секретные документы русских агентов. Роман «Ким» был дважды экранизирован: в 1950 году режиссёром Виктором Сэвиллом (с Эрролом Флинном играющим роль афганского торговца лошадьми и спецаргента британской разведки Махбуба Али) и в 1984 году (с Питером О'Тулом в роли ламы). Также по мотивам романа в 2000-х годах был снят мультсериал «Герой из трущоб» итальянским режиссёром Джузеппе Лагана. Роман «Ким» часто характеризуют как «самое сложное из всех исследований реальности у Киплинга», что объясняет активное использование автором заимствований из различных языков Индии [Проскурнин 2010:99].

Д.Р. Киплинг родился в Бомбее (Индии) в семье крупного специалиста по истории

индийского искусства и директора музея. С 6 лет мальчик получал образование в Англии, а в возрасте 16 лет вернулся в Индию для работы в лахорской газете, где поражал всех энциклопедическим знанием культуры Индии и метким суждениями об особенностях колониального правления. Ежегодные путешествия по Британской Индии и по всему миру давали почву для его литературных трудов — стихов («Баллада о Востоке и Западе», «Песни казармы» и других), рассказов («Три солдата», «Ви-Вилли-Винки», две «Книги джунглей» и других), сказок («Сказки просто так»), дорожных заметок, романов («Свет погас», «Науланка», «Ким»). Д.Р. Киплинг жил в Англии, в США и многих британских доминионах (так, он работал военным корреспондентом в Африке во время англо-бурской войны 1899-1902 годов) [<http://www.kipling.org.ru>]. Таким образом, можно говорить о мультикультурном характере его литературного творчества, которое становится предметом изучения лингвистов начала XX века. Среди отечественных диссертационных работ по творчеству Д.Р. Киплинга можно выделить диссертацию Пугиной Е.Ю. «Индийские реалии в англоязычном художественном тексте и проблема их передачи на русский язык» (2005) и диссертацию Голосеевой А.А. «Р. Киплинг об Индии: конфликт и диалог культур, стереотипы и открытия» (2001). Среди зарубежных работ стоит отметить исследование профессора Гарвардского университета Джона А. МакКлюра «Kipling&Conrad – the Colonial Fiction» (1981, 1990).

Аравинд Адига, лауреат Букеровской премии 2008 года за дебютное литературное произведение «Белый тигр» о невероятной пропасти между богатой элитой и массовой нищетой современной Индии, практически сразу опубликовал второй роман «От убийства до убийства». Этот роман в новеллах представляет собой своеобразное путешествие по вымышленному городу Киттур в юго-западной части Индии, откуда родом и сам автор, с его бедными и богатыми кварталами, с его нищими и зажиточными обитателями. Это провинциальное местечко, где жизнь течет медленно, но полна смешных и страшных, трагических и лирических ситуаций. Мальчик-мусульманин, прислуживающий в привокзальной чайной, попадает в сети исламского террориста; скромного продавца книг арестовывают за продажу «Сатанинских стихов» Салман Рашди; богатый старшекласник полу-брахман пытается взорвать свой колледж; фальшивый сексолог, торгующий снадобьями и раздающий советы по части половой жизни, вынужден искать настоящее лекарство для юноши, своего потенциального зятя, который серьезно болен. Эти и другие истории формируют основу повседневной жизни Киттура и его обитателей, и в результате получается портрет провинциальной Индии в семилетний период между двумя убийствами – Индиры Ганди (в 1984 году) и ее сына Раджива Ганди (в 1991 году), в период, который положил начало стремительным изменениям в жизни Индии.

Сам автор родился в Индии, но в возрасте 16 лет вместе с родителями эмигрировал в Австралию, а высшее образование получил в колледже при Колумбийском университете в Нью-Йорке и в Колледже Магдалины Оксфордского университета. Как журналист он работал на такие издания как «Financial Times», «Money», «The Wall Street Journal», «The Second Circle», «Time» и другие. Свой дебютный роман написал, проживая в городе Мумбаи в Индии, что в совокупности с проведённым в Индии детскими и юношескими годами делает его описание современной Индии исключительно детальным и правдоподобным [<http://www.aravindadiga.com/books/index.html>].

В процессе работы над текстами двух романов были отмечены следующие особенности собственно семантической ассимиляции заимствований из группы индийских языков:

(1) Существует прямая зависимость между фиксацией заимствования лексикографическими источниками языка-реципиента и употреблением её в тексте без пояснений. Так, не более 20% от всех выявленных заимствований не фиксируются современными лексикографическими источниками, причём не только онлайн-словари (<http://www.oxforddictionaries.com/>; <http://www.merriam-webster.com/>), но и печатные словари

для изучающих английский язык (Cambridge Advanced Learners' Dictionary (2013), Longman Dictionary of Contemporary English (2015), Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (2007), Oxford Advanced Learners' Dictionary (2013)) активно включают заимствованные единицы из санскрита, хинди и урду.

(2) Справедливо говорить о прямой зависимости между длительностью функционирования заимствования в принимающем языке и развитием у него новых значений (не связанных с культурой и бытом страны языка-донора).

Интересно рассмотреть примеры употребления лексической единицы «shampoo», восходящей к слово-прототипу в санскрите «sarayati» со значением «мять, прессовать, разминать мускулы». Слово было заимствовано в английский язык в 1762 году как глагол со значением «массажировать», с 1860-х годов слово начинает употребляться в значении «мыть голову» и с 1950-х годов в значении «мыть ковровые покрытия и обивку мягкой мебели». В 1866 году фиксируются первые случаи употребления существительного «shampoo», образованного по конверсии и обозначающего «моющее средство для мытья головы и других частей тела».

Типичным контекстом данной лексической единицы в романе «Ким» является следующий: «The men made no motion to divide the plunder till they had seen the lama bedded down in the best room of the place, with Kim shampooing his feet, Mohammedan-fashion.» (то есть Ким, будучи «челой» ламы, по вечерам массировал ему ступни ног).

(3) Очевидна насыщенность заимствованиями из хинди, урду и санскрита определенных тематических групп, а именно: названий народов и каст Индии, форм обращений, религиозных терминов, названий строений и их частей, названий блюд, предметов одежды, музыкальных инструментов, представителей флоры и фаун. Причём следует подчеркнуть, что именно эти обозначения реалий индийского быта обладают большим потенциалом становиться почти полностью ассимилированными заимствованиями.

В типичном случае Д.Р. Киплинг вводит заимствования в текст романа при помощи курсива и пояснений в скобках: «“And he is a stranger and a *but-parast* (idolator)”, said Abdullah, the Mohammedan.”; «There were hundreds of pieces, friezes of figures in relief, fragments of statues and slabs crowded with figures that had encrusted the brick walls of the Buddhist *stupas* and *viharas* of the North Country and now, dug up and labelled, made the pride of the Museum.” Индийские слова из первого примера не зарегистрированы в лексикографических источниках, а заимствования «*stupa(s)*» и «*vihara(s)*» интерпретируются соответственно как «a dome-shaped building erected as a Buddhist shrine» и «a Buddhist temple or monastery» и возводятся к словам-прототипам в санскрите.

Для А. Адига типичным является употребление заимствованных единиц без графического выделения и пояснений: «He had become another of those lean, lonely men with vivid eyes who haunt every train station in India, smoking their beedis in a corner and looking ready to hit or kill someone at a moment's notice.» Из словосочетания «smoke beedi» становится понятным, что речь идёт о местном сорте сигарет, а словарь фиксирует следующее значение у данной лексической единицы (приводится 3 варианта написания данного слова «*bidi*, *beedi*, *biri*») из хинди «(in South Asia) a type of cheap cigarette made of unprocessed tobacco wrapped in leaves».

(4) Значительное отличие в способах введения индийских слов в романы на английском языке начала XX века и начала XXI века может вызывать дополнительные сложности при переводе английского текста на другие языки. Если в романах последней четверти века заимствования из индийских языков в подавляющем числе случаев употребляются без объяснений: их значение становится понятным из контекста (так, в романе А. Адига только одна фраза получает пояснительный перевод на английском языке - «It must be noted that few other towns in India can match Kittur's street language for the richness of its expletives, which come from Urdu, English, Kannada, and Tulu. The most commonly heard term, “son of a bald woman,” requires explanation. Upper-caste widows were once forbidden to

remarry and forced to shave their heads to prevent them from attracting men. A child born of a bald woman was very likely to be an illegitimate one.»), а все остальные заимствования вводятся при отсутствии комментария), то в романе Д.Р. Киплинга читатель и переводчик могут столкнуться с рядом «подводных камней», к которым отнесём следующее: около 80% заимствований из индийских языков Р.Д. Киплинг выделяет курсивом и снабжает однословным английским пояснением в скобках; Р.Д. Киплинг активно использует «ломаную английскую речь» (например, «te-rain» и «tikkut» вместо соответственно «train» и «ticket») или вкрапления в виде речи на одном из языков Британской Индии («Om mane pudeme hum!»); Р.Д. Киплинг приводит многочисленные пословицы и поговорки из ряда индийских языков («Once a Sahib, always a Sahib»; «Only the devils and the English walk to and fro without reason»). Так, на настоящий момент существует пять переводов романа Д.Р. Киплинга «Ким» на русский язык: переводы выполнены А. Репиной, М. Клягиной-Кондратьевой, А. Колотовым и А. Глебовской, А. Колотовым, М. Кан, в каждом из которых эти задачи решаются разными способами (от сглаживания многоголосия Индии до наиболее точной передачи индийского многоязычия).

### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Гринёв С.В. Терминологические заимствования (Краткий обзор современного состояния вопроса). // Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. [Предисл. Т. Л. Канделаки, С. В. Гринева] – М.: «Наука», 1982. – с.108-135.
- 2) Жабина Е.В. Англо-американские заимствования в лексике современного немецкого языка: Автореф... дис. канд. филол. наук. Москва, 2001. – 18с.
- 3) Мухин С.В. Системно-функциональные характеристики фразеологических калек французского происхождения в современном английском языке: Автореф... дис. канд. филол. наук. Москва, 2005. – 23с.
- 4) Панькин В.М., Филиппов В.М. Языковые контакты: краткий словарь. - М.: Флинта: Наука, 2011.- 160с.
- 5) Проскурнин Б.М. «Ким» Редьярда Киплинга: жанровая структура и проблемы перевода (размышления по поводу пермского издания романа в 1991 г.) // Вестн. Перм. ун-та. Российская и за рубежная филология. 2010. Вып.6(12). С.98–108.
- 6) [Электронный ресурс] Режим доступа: [URL: <http://www.aravindadiga.com/books/index.html>]
- 7) [Электронный ресурс] Режим доступа: [URL: <http://www.kipling.org.ru>]
- 8) Adiga A. Between the Assassinations, 2008.
- 9) Kipling J.R. Kim, 1901.

Кутенкова О.С.

г. Москва, Московский городской педагогический университет

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ КАК КОМПОНЕНТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

**Аннотация:** Данная статья раскрывает понятие профессиональной и межкультурной компетентности, показывает прямую взаимосвязь с исследовательскими умениями и необходимость их развития. Автор описывает, как под влиянием лингводидактических условий формируется личность учителя иностранного языка, исследовательский потенциал, на какие этапы делится процесс формирования данных навыков и умений.

**Ключевые слова:** Межкультурная компетенция, профессиональная компетентность, педагогическое умение, исследовательские навыки и умения, исследовательский потенциал, научно-исследовательская деятельность.

Структура профессиональной компетентности учителя иностранного языка должна обязательно включать такой компонент, как межкультурная компетенция. Межкультурная компетенция - это готовность и способность к межкультурному профессиональному общению, которая основана на сформированности представлений об общечеловеческих ценностях, ориентацией на них в сфере межкультурной коммуникации на основе эмпатии позволяет осознать национально-культурные особенности объекта культуры, увидеть общие черты и различия между разными культурами и достичь взаимопонимания в профессиональной сфере.

Современная образовательная политика, ориентированная на свободное самоопределение личности, предоставила обучающимся и учителю право выбора курсов обучения и программ. В таких условиях каждое образовательное учреждение ориентировано на необходимость широкого инновационного поиска для решения появляющихся проблем по вопросам модернизации учебно-воспитательного процесса.

Рассматриваемая проблема связана с противоречием между требованием к сформированности исследовательских умений и недостаточной подготовленностью учителей к исследовательской деятельности.

Педагогическая профессия является одновременно преобразующей и управляющей. А для того, чтобы управлять развитием личности, нужно быть компетентным, так как феномен явления межкультурной коммуникации исследуют разные области науки: философия, социология, культурология, лингвострановедение, конфликтология, этнопсихология и др.

Понятие профессиональной компетентности педагога выражает единство его теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности и характеризует его профессионализм [Баева, 2009: 14].

Профессиональная компетентность педагога – это синтез его теоретической и практической подготовки к осуществлению профессиональной деятельности, важный компонент личности, в которой сочетаются индивидуальные и деловые качества специалиста, причем эта деятельность связана с исследовательской деятельностью, расширением кругозора, самообразованием и т.д. [Усова, 2007: 85].

Педагогическое умение – это совокупность последовательно развертывающихся действий, часть из которых может быть автоматизирована, основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач развития гармоничной личности. Такое

определение сущности педагогических умений выделяет главную роль теоретических знаний в формировании практических навыков будущих учителей, создавая единство теории и практики, многоуровневый характер педагогических умений.

В понятие «умения» вкладывается совокупность таких характеристик, как знания и личностные качества - способности, свойства характера, нравственные качества, мотивация, то есть то, что в дальнейшем будет обеспечивать деятельность и то, что будет базой для развития компетентности будущего учителя [Гребенщикова, 2009: 13].

Кроме того, к вышеуказанным характеристикам относятся следующие умения: умение ориентироваться в особенностях другого образа жизни, другого сознания и системы чувств, иерархии ценностей; добиваться взаимопонимания в процессе общения; быть восприимчивым к новым идеям и иметь объективный взгляд на вещи, воспринимая собственный опыт как один из многих возможных вариантов толкования реальности; воспринимать и понимать факты другой культуры, сравнивать их с собственным мировоззрением и культурным опытом, находить между ними различия и сходства; признавать и принимать такие различия; искать взаимопонимание через компромисс, объединяющий разные позиции собеседников; фокусироваться на взаимодействиях, которые происходят в процессе общения; учиться толерантно относиться ко всем собеседникам, принимая и уважая их взгляды [Гребенщикова, 2009: 104].

В процессе развития таких умений при иноязычном общении следует обратить внимание на стимулировании заинтересованности будущих учителей в изучении другой культуры и поддержке желания накапливать знания о другой культуре путем изучения иностранных национально-культурных особенностей и образцов поведения представителей других культур [Усова, 2007: 83].

В основном проблема компетентности разрабатывается в рамках исследований профессионализма. Так, психолог А. Деркач в структуре профессионализма выделяет «гармоничное сочетание высокой профессиональной компетентности и профессиональных умений и навыков на уровне профессионального мастерства, а также акмеологических инвариантов профессионализма, выступающих в качестве базисных умений» [Баева, 2009: 25].

Определение понятия «межкультурная коммуникация» находится «на поверхности», поскольку речь идет об общении представителей разных культурных предпочтений [Овсянникова, 2011: 45]. Однако, такое межкультурное общение, положительным результатом которого является правильно оформленный в языковом смысле ответ, предусматривает не только уровень владения общим языком коммуникантов. Важно также восприятие, понимание и принятие мировоззренческих и культурных ориентиров друг друга [Баева, 2009: 73].

Наиболее универсальные признаки межкультурной компетентности выделяет А. Садохин. По его мнению, это - открытость к познанию чужой культуры и восприятия психологических, социальных и других межкультурных различий; психологическую настроенность на кооперацию с представителями другой культуры; умение разграничивать коллективное и индивидуальное в коммуникативном поведении представителей других культур; способность преодолевать социальные, этнические и культурные стереотипы; владение набором коммуникативных средств и корректный их выбор в зависимости от ситуации общения; соблюдение этикетных норм в процессе коммуникации [Усова, 2007: 85].

Ученые разделяют умения, которые входят в структуру межкультурной компетентности на блоки: лингво-дидактический (специальные и методические компетенции учителя), рефлексивно – прогностический (инициативность, креативность, широкий кругозор, исследовательские умения), психолого – педагогический (умения педагогического взаимодействия), общекультурные компетенции (философские, педагогические, правовые знания и т.д.).

Рефлексивно - прогностический блок определяется наличием особых качеств учителя

иностранный язык, которые являются обязательными для эффективной педагогической деятельности в условиях межкультурного взаимодействия: широкая культурологическая образованность учителя, инициативность, дисциплинированность, умеренность, педагогическая креативность, его активная жизненная позиция, ценностные ориентиры, гибкость, чуткость, способность к прогнозированию и анализу результатов собственной педагогической деятельности и др. Особое значение в контексте исследования, мы предоставляем таким качествам личности учителя иностранного языка, как исследовательские.

Исследовательский потенциал учителя определен как характеристика личности, отражающая совокупность возобновляемых ресурсов (исследовательских знаний, умений, опыта, представленных в педагогической практике, а также мотивации, инновационного мышления, организаторских способностей и личностных особенностей), которые вместе взятые обеспечивают способность учителя эффективно, результативно вести исследовательскую деятельность, направленную на достижение учащимися новых образовательных результатов.

Анализ межкультурной коммуникации с точки зрения педагогической теории позволяет осуществить анализ готовности к межкультурному взаимодействию коммуникантов через конкретные культурно-языковые формы, социальные условия и механизмы, является залогом сохранения национально-культурной идентичности в условиях педагогической деятельности [Гребенникова, 2009: 32].

Проблема приобретения широкой культурологической образованности, способности к межкультурной коммуникации, межкультурного диалога является актуальной при рассмотрении вопроса профессионального становления специалистов педагогической отрасли, в частности учителей иностранного языка.

Соответственно, должна измениться и методология преподавания, поскольку процесс формирования иноязычной коммуникативной компетентности сегодня следует рассматривать не только как овладение иноязычными умениями и навыками. Важно формировать личность учителя иностранного языка, который использует иностранный язык как реальное и полноценное средство общения, как средство гуманизации общества, как часть культуры другого народа, язык которого изучается.

Для решения таких задач преподавателям необходимо пересмотреть подходы к процессу преподавания иностранного языка, который должен изучаться в неразрывной связи с окружающим миром и культурой народов, язык которых изучается; а также, кроме владения языком, эффективность выработки умений межкультурной коммуникации зависит от конкретно производимых механизмов формирования поликультурности будущего учителя иностранного языка, как одного из профессионально значимых качеств в структуре его профессионального и личностного становления.

Учитывая требования общества к современному учителю, необходимость построения единой образовательной среды как одного из ведущих факторов профессионального становления и самоопределения будущего специалиста по иностранному языку меняются и подходы к определению структурных составляющих профессиональной компетентности, а также к выделению места поликультурного компонента в этой структуре.

«Исследовательскую компетентность» учителя мы рассматриваем как целостную, интегральную характеристику личности учителя, проявляющуюся в его готовности занять активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как её субъекту в процессе творческого преобразования действительности [Загвяздинский, 2006].

При этом важно формировать положительное отношение к полученной в процессе обучения информации о стране. Цель может быть достигнута при решении таких задач, как:

- Создание системы действий, отвечающей за успешное формирование исследовательских умений будущего специалиста;

- Создание педагогической среды, направленной на развитие исследовательских навыков и умений;
- Развитие способности к анализу своей профессиональной деятельности;
- Формирование таких качеств, как: толерантность, самостоятельность, трудолюбие.

Процесс формирования исследовательской компетентности учителя довольно длительный, требующий достаточного осмысления и подготовки. Начинается он еще в процессе подготовки будущих специалистов. Во время работы основное внимание должно уделяться самостоятельной проектно-исследовательской деятельности студентов, развитию научного стиля мышления, проведению опытно-экспериментальной работы, непрерывности работы на протяжении всего периода обучения.

При проведении лекционных занятий важными в использовании являются такие методы как: мозговой штурм, проблемные лекции, лекция-диалог, лекция с запланированными ошибками, лекция вдвоем и др. Тематические семинары способствуют освоению понятийного аппарата исследования и повышению исследовательской активности будущего учителя.

В учебно-познавательной деятельности студентов большое значение должно отводиться групповым исследовательским проектам по актуальной проблеме. Метод проектов – один из эффективных методов решения актуальной проблемы, самоорганизации, самостоятельного приобретения знаний и развития познавательной активности студентов [Гребенникова, 2009: 34].

Учебно-исследовательская деятельность очень сложна и овладеть ею невозможно за короткий срок. Тут важным является непрерывность обучения исследовательским умениям и навыкам.

В условиях создания определенных лингводидактических условий работы студенты овладевают следующими навыками и умениями, а именно: самостоятельного оценивания и анализа вариантов решения проблемы; определения, осмысления направления своей деятельности, уточнение конкретных целей, задач на каждом этапе работы; прогнозирование результатов, анализ педагогических явлений; организация работы по отбору и обработке информации; проведение сравнительного анализа различных концепций; самоопределение в образовательном пространстве, работа с научной документацией; проведение анализа опытно-экспериментальной работы, публичные выступления с научным докладом; проведение экспертной оценки степени сформированности отдельных качеств личности.

Развитие научно-исследовательской деятельности способствует освоению понятийного аппарата исследования; освоению моделирования деятельности; развитию методологической грамотности, научного стиля мышления; построению собственной позиции исследования; обеспечивало повышение исследовательской активности студентов.

Процесс формирования исследовательских умений студентов осуществляют по следующим этапам:

Подготовительно-мотивационный этап направлен на выявление уровней сформированности исследовательских умений и мотивации к исследовательской деятельности учителя. Исследовательская работа студентов на данном этапе включает проведение несложных исследований. Для этого предлагаются задания по подбору литературы по теме, чтение отрывков из методической литературы с критическим анализом текста, составление плана ответа и др. В результате, студенты приобретают один из важных навыков исследования – умение работать с первоисточниками, самостоятельно находить и анализировать информацию. [Новиков, 2002: 143].

На данном этапе формируются информационные, а также операционно-гностические умения (анализировать факты и явления, делать выводы и др.), которые постоянно отрабатываются и совершенствуются при выполнении опережающих заданий, требующих работы с методической литературой, наблюдении и анализе уроков учителей-практиков,

решении методических задач. В результате приобретается опыт самостоятельного поиска информации из разнообразных источников, ее систематизации и обобщения, анализа, составления аннотаций и других видов работ.

Операционно-деятельностный этап. На данном этапе продолжают формироваться операционно-гностические умения (находить и формулировать проблему и противоречия в педагогических явлениях, ставить цели и задачи, находить и формулировать предмет и объект исследования) и конструктивно-проектировочные умения (планировать ход исследовательской работы, осуществлять отбор теоретических методов исследования в соответствии с поставленной целью и исследовательскими задачами). [Новиков, 2002: 145].

Перед будущими учителями ставятся задачи по разработке целей и задач, составлению плана исследования по выбранной тематике, задания по разработке критериев и оценке этих критериев при защите гипотез, выдвинутых ранее. Студенты учатся проводить анкетирование, задавать правильные вопросы, учатся слышать и понимать ответы, записывая кратко их в своем опросном листе, не изменяя сути полного ответа. Все это способствует развитию таких личностных качеств как эмпатия, толерантность, усидчивость и доброта, необходимых современному педагогу.

Неотъемлемая роль в формировании исследовательских умений отводится на выполнение проектов. При организации исследовательской деятельности должны преобладать такие методы, как: проблемная и эвристическая беседа, совместный поиск, диспут и методы активизации творческого мышления.

В ходе исследовательской деятельности необходимо учить будущих учителей аргументировать свои выводы, предположения, отстаивать актуальность исследования по выбранной проблеме, а также пути ее решения.

Студенты тренируются формулировать профессиональные педагогические задачи, проводить анализ полученных результатов, осуществлять подбор наиболее подходящих методов и приемов для решения ранее обозначенных исследовательских задач, тем самым осознавая важность исследовательской составляющей в своей профессиональной деятельности.

Указанные выше умения служат базой для овладения целым рядом диагностических умений: планирование, организация и проведение опытно-экспериментальных работ, сбор и обработка данных, полученных в результате опытно-экспериментальной работы, наглядное представление в виде письменных отчетов, схем, графиков, таблиц.

Рефлексивный этап формирования исследовательских умений у студентов предполагает осознание действий, выполненных на каждом этапе, выявление ошибок и причин, ставших помехой для достижения цели, соотнесение полученных результатов в процессе формирования исследовательских умений с запланированным результатом. Динамику развития исследовательских умения отслеживают с помощью диагностических тестов, анкет и продуктов деятельности студентов (конспекты уроков, определение системы действий, методические рекомендации и др.). [Кухтина, 2003: 143]. Результатом такой деятельности считаются следующие показатели:

- качество теоретической и практической подготовки учителя;
- качество учебно-исследовательской подготовки;
- продукты исследовательской деятельности;
- участие в работе проблемных групп;
- проведение курсов повышения квалификации учителей.

Следовательно, есть все основания утверждать, что понятие «компетенция» отражает содержание определенного вида деятельности, поскольку «компетентность» - совокупность качеств личности, необходимых для реализации этого содержания. Принадлежность межкультурной компетентности в категорию ключевых подтверждается широтой спектра ситуаций ее применения, а также многообразием задач, решаемых с ее помощью.

Необходимость пересмотра подходов к профессиональному и личностному становлению будущего учителя обусловлена, с одной стороны, многообразием социокультурного пространства, с другой - содержанием конкретно предметной области, в которой должен функционировать будущий специалист. Приобретенные умения и навыки исследовательской работы необходимы будущим педагогам не только для обобщения своего опыта в будущем, но и для организации успешной деятельности в качестве компетентного и высококвалифицированного специалиста.

Таким образом, понятие «профессиональная компетентность» на современном этапе развития системы образования многоаспектно и постоянно дополняется новыми компонентами. Учитель осваивает сегодня новую, практико-преобразующую компетенцию, возрастает объем и качество исследовательской составляющей в педагогической работе, что связано с конфигурацией содержания и подходов к педагогической деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Баева Г.И. Формирование теоретических основ профессиональной компетентности будущего педагога. Методическая разработка. Преподаватель педагогики, высшая квалификационная категория / Баева Г. И. – ЮФУ, 2009. – 24 с.
- 2) Гребенникова И.Я. Инкультурация и межкультурное общение как феномен толерантности и адаптации к новой культуре / И. Я. Гребенникова // Пед. образование и наука. – 2009. – № 7. – С. 31–34.
- 3) Загвяздинский В.И. Исследовательская деятельность педагога – М.: Академия, 2006.
- 4) Кухтина Г.М. Исследовательская деятельность студентов и ее результативность // «Специалист» – № 11, 2003.
- 5) Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: Эгвес, 2002. – 320 с.
- 6) Овсянникова Т.В. Педагогические условия формирования межкультурной компетентности студентов / Т. В. Овсянникова // Вектор науки ТГУ. - 2011. - № 2 (5). – С. 152-155.
- 7) Усова Н.И. Инновации в процессе формирования у будущих педагогов исследовательских умений и навыков // Инновационная модель образования: тенденции и перспективы: тезисы докладов международной научно-практической конференции, – Том 1. – Актобе, 2007. – С. 82–85.

*Лазарева О.М.*

*г. Москва, Московский педагогический государственный университет*

## **ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ АНИМАЛИСТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ**

**Аннотация:** Данная статья рассматривает развитие тенденции изучения анималистических фразеологизмов. Дан анализ работ в представленной сфере. Описываются различные подходы к анализу фразеологизмов с компонентом-зоонимом. Предлагается новое направление в рассмотрении подобных фразеологизмов со стороны гендерного анализа.

**Ключевые слова:** зоонимы, анималистические фразеологизмы, гендерный аспект.

Среди фразеологизмов можно выделить группу, образованную путём метафорического переноса на основе названия животного, зоонима, которые служат для образной характеристики человека. «Зоологические номены, употребляемые в прямых значениях, называют «зоосемизмами», а употребляемые в переносных значениях (применительно к характеристике человека) – «зооморфизмами» [Брославская, 2001: 49].

Зооморфизмы, как и вся оценочная лексика любого языка, способствуют выражению чувств, реакций, эмоциональной жизни человека, характеризуя его поведение, давая этическую или эстетическую оценку предметов. Лингвистическая специфика значений подобных фразеологических единиц проявляется в том, что содержание обусловлено не столько качествами реального объекта, животного, сколько качествами, которые приписываются этому объекту коллективным языковым сознанием. В дальнейшем, в языке закрепляются подобные качества за каждым объектом, что и позволяет свободно использовать ФЕ с компонентом-зоонимом как эталон определённых качеств.

Для представления о возможных способах анализа личных качеств человека посредством использования анималистических фразеологизмов следует рассмотреть некоторые исследования, посвященные изучению данного вопроса и написанные за последние 10 лет.

В частности, одной из работ, представляющих интерес для лингвистов, работающих в русле антропоцентрической парадигмы, является исследование Н.А. Киндри (2005), в которой фразеологические единицы подвергаются анализу с нескольких сторон: лингвокультурологии и этимологии. Исследователь предлагает рассматривать ФЕ в различные периоды развития человеческого мышления, что положительно отразится на описании древних когнитивных процессов. Таким образом, можно прибегнуть к законам соотношения, порядка следования и развития значений в анализируемых языках. Представленная работа базируется на исследовании основных понятий языческого культа и связанных с ним мифологических и символических образах, в частности образах животных. Такой подход позволяет выявить закономерности проявления символики животных в отдельно взятой культуре и языке на уровне фразеологизмов. Следовательно, в задачи данного исследования входит воссоздание процесса формирования ФЕ, а также установление причинных отношений, то есть внешней обусловленности подобных процессов. В представленной работе используется метод сравнительной этимологии направленный на попытку «проследить отражение языческой символики в семантической эволюции индоевропейских языков в части, касающейся фразеологической функции лексем-зоонимов» [Киндря, 2005: 4]. Объектом заявленного исследования послужили английские и русские фразеологизмы с компонентом-зоонимом. Целью работы является последовательное

описание символического значения компонентов, представленных ФЕ с последующей интерпретацией их когнитивной функции. В ходе исследования были выявлены следующие особенности: в символике рассматриваемых зоонимов в обоих языках преобладает негативная составляющая, в частности это является причиной более острой эмоциональной реакции человека на отрицательные, нежели на положительные явления.

В работе И.В. Куражовой (2007), посвящённой исследуемой тематике, – *«Имена животных как отражение ценностной картины мира в английской лингвокультуре»*, автор отмечает, что наделение животных различными качествами восходит к глубинам человеческого сознания, верованиям и мифологии. Однако важным фактом является то, что названия животных в разных языках вмещают разные качества, что указывает на элемент национальной культуры. В работе прослеживаются выводы, сходные с наблюдениями Н.А. Киндри, а именно: «неоспорим тот факт, что в языке закрепляются и фразеологируются именно те образные выражения, которые ассоциируются с культурно-национальными эталонами, стереотипами и которые при употреблении в речи воспроизводят характерный для той или иной лингвокультурной общности менталитет» [Куражова, 2007: 4]. Целью данного исследования является выявление специфики использования групп ФЕ с зоолексемами и сопоставление их с аналогичными группами в русском языке. В ходе изучения отобранного материала, исследователь установил, что «анализ семантической структуры имён животных на основе толковых словарей позволяет установить перечень имён животных, переносное значение которых фиксирует положительные/отрицательные качества человека, однако не даёт полного представления об «образе человека» в английской лингвокультуре. Значительного более полная картина ценностных ориентиров английского этноса может быть получена при исчислении типичных свойств имён животных, предципируемых человеку, с учётом данных физиологических словарей. Анализ имён животных в составе фразеологизмов даёт существенные результаты в выявлении национального образа мира» [Куражова, 2007: 6]. Следует заметить, что наиболее частотно употребляемые имена животных становятся символами, и за ними чётко закрепляется то образное значение, которое символизирует конкретное животное.

А.О. Кубасова в своей диссертации (2008) указывает на возросший интерес в лингвистической литературе к анализу образных средств характеристики человека, к которым относятся сравнения с животными и зоометафоры. Материалом для исследования в данной работе послужили художественные произведения румынских писателей-прозаиков конца XIX – начала XX вв. В полученном материале рассматривались контексты с использованием зооморфем, которые прослеживались у нескольких авторов. После чего собранные примеры сравнивались с материалами, найденными в Интернете, и при необходимости дополнялись новыми сведениями. Объектом в рассматриваемой работе являются «семантика и прагматика образных средств характеристики человека через наименования животных» [Кубасова, 2008: 2]. Задачами рассматриваемого исследования послужили следующие положения: описать и систематизировать сравнения с животными в тех случаях, когда они используются для описания одних и тех же качеств человека; соотнести выбор лексемы и ситуацию общения, определить семантический характер связи; соотнести использованные зоолексемы с различными видами оценки человека по его внешним и внутренним качествам; охарактеризовать зооморфизмы с точки зрения их семантической и прагматической функций. Для реализации поставленных задач исследователь прибегает к компонентному, контекстуальному и дистрибутивному анализам.

В данной сфере работают и другие исследователи, пытаясь классифицировать зоолексемы и найти соответствие между выбранной единицей и прагматической функцией, которую она в себе несёт. А.А. Гимадеева (2011) выявляет связь между сходными единицами в разных языках. Исследователь указывает, что работа «выполнена в русле антропоцентрического направления» [Гимадеева, 2011: 2] с использованием английских и татарских ФЕ, которые были получены путём сплошной выборки из разнообразных

лексикографических источников. Автор работы отмечает, что интерес к изучению фразеологизмов в лингвистике связан не только с проблемами их функционирования, но и национального своеобразия, то есть встаёт вопрос о взаимосвязи языка и культуры. Изучение ФЕ с компонентом-зоонимом помогает выявить основные механизмы и особенности осмысления внутреннего и внешнего мира человека и мотивы его поведения. Именно эту особенность ФЕ и рассматривает исследователь в своей работе. Более того, сопоставление подобных концептов в рассматриваемых языках способствует раскрытию национально-культурной специфики изучаемых единиц. В работе ставятся следующие задачи: определить роль зоолексем в образовании фразеологических единиц в рассматриваемых языках; составить системное описание отобранных ФЕ; установить проявление универсальных и национальных черт и то, как они выражаются; выявить стилистические особенности употребления ФЕ с компонентом-зоонимом в речи. Таким образом, данное исследование способствует решению проблемы сходств и различий фразеологизмов одной группы в разнотипных языках.

Как видно из анализируемых работ, проблема изучения имен животных в составе фразеологизмов в различных языках последние десятилетия находится в центре внимания многих лингвистов. Для изучения поставленного вопроса используются различные методы (контекстуальный анализ, компонентный анализ, фразеологическое моделирование, описательно-аналитический), и они рассматриваются с разных сторон (лингвокультурологии, этимологии, антропоцентризма). Исследователи решают различные вопросы: соотносённость аналогичных фразеологизмов в разных языках, прагматические функции, стилистические особенности, национально-культурный характер фразеологизмов, конотативное сопоставление.

Новой тенденцией в рассмотрении анималистических фразеологизмов может послужить их анализ со стороны гендерного аспекта. То есть подобные фразеологизмы можно условно разделить на несколько групп: те, которые используются для описания мужского поведения, для женского поведения и без относительно пола. Так как эта тенденция к описанию анималистических фразеологизмов не является до конца изученной, то можно говорить о широком спектре возможностей в данной области для дальнейшего исследования.

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Брославская Е.М. Этнокультурные особенности зооморфизмов в русском, украинском и английском языках // Вестник МСУ, 2001. – т. 4. - № 6. – с. 49 – 52.
- 2) Гимадеева А.А. Фразеологические единицы с компонентом-зоонимом в татарском и английском языках и их лексикографирование: автореф. дис. канд. филолог. наук. Институт языка, литературы и искусства им. Г.Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, Казань, 2011.
- 3) Киндря Н.А. Английские и русские фразеологизмы с компонентом-зоонимом в свете истории культуры: автореф. дис. канд. филолог. наук. Москва, 2005.
- 4) Кубасова А.О. Образная характеристика человека в румынском языке через сравнения с животными и зоометафоры: лексико-семантический анализ: автореф. дис. канд. филолог. наук. Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, 2008.
- 5) Куражова И.В. Имена животных как отражение ценностной картины мира в английской лингвокультуре: автореф. дис. канд. филолог. наук. Ивановский государственный университет, Иваново, 2007.

Лунькова Л.Н.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

## КОГНИТИВНАЯ СХЕМА КАК МЕХАНИЗМ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

**Аннотация:** Естественным процессом в развитии современной стилистики является постоянное обогащение и обновление методов анализа. Одновременно как метод и как инструмент исследования художественного текста сегодня привлекаются положения когнитивной теории.

Традиционная стилистика придает огромное значение тщательному лингвистическому анализу как основе интерпретации любого художественного текста, и в общей теоретической направленности переходит в плоскость писательскую. Такой подход исключает анализ ментальных процессов читателя, процессов передачи информации, которые зависят от того, как интерпретируются тексты.

Когнитивная стилистика не стремится заменить старые методы анализа текста, но усовершенствовать их, переместить фокус с механизма структурирования текста на механизм связи процессов человеческого мышления и процессов чтения.

Исследователи обратились к тому, какие имеющиеся знания задействует читатель в процессе чтения, как эти знания модифицируются и обогащаются в процессе чтения. Наиболее эффективной для понимания процессов интерпретации художественного текста становится теория схемы – *Schema Theory*.

Схема - это мыслительная картинка, которая возникает всякий раз из предыдущего опыта, создается так называемая идеальная когнитивная модель. Она содержит информацию о том, что типично для конкретного читателя и представляет собой совокупность знаний, вовлеченных в освоение и понимание текста. Помимо общей схемы, когнитивная модель включает более частные схемы, также сугубо индивидуальные и *a priori* различающиеся от субъекта к субъекту. Все индивидуальные когнитивные модели динамичны: они непрерывно модифицируются и дополняются.

В процессе чтения и интерпретации текста достаточно минимального синтаксического или лексического маркера, чтобы была активирована определенная когнитивная модель. Применительно к анализу литературного дискурса теория схемы может работать и в обратном порядке, ведь зачастую главная цель определенных типов дискурсивных практик вызвать изменения в схемах читателя. Важность теории схемы состоит в том, что позволяет объяснить, как мы понимаем текст без опоры на содержащиеся в нем лингвистические маркеры.

**Ключевые слова:** когнитивная схема, интерпретация, художественный текст

Естественным процессом в развитии современной стилистики является постоянное обогащение и обновление методов анализа. Одновременно как метод и как инструмент исследования художественного текста сегодня привлекаются положения теории коммуникации, принципы построения диалога, законы социального взаимодействия. (Д. Бёртон, П. Симпсон, М. Шорт и др.). Благодаря возникновению когнитивной стилистики в двадцатом веке произошел особый поворот в развитии лингвистики.

В 60-70е годы двадцатого столетия научная дискуссия, развернувшаяся между Р. Фаулером и Ф. Бэйтсоном [Simpson, 2006] и касающаяся взаимоотношений стилистики как лингвистической науки и литературной критики как метода изучения текста, привела к

тому, что была осознана необходимость синтеза обоих подходов. Поскольку стилистика в первую очередь придавала огромное значение тщательному лингвистическому анализу как основе интерпретации любого художественного текста, выбору языковых средств, технике создания текста, композиционным структурам, то она в своей общей теоретической направленности переходила в плоскость *писательскую*. (И.Р.Гальперин, В.А.Кухаренко), что позже стало называться стилистикой автора, стилистикой кодирования. Такой подход исключал анализ ментальных процессов читателя, тех процессов передачи информации, которые зависят от того, как интерпретируются тексты. Другими словами, стилистика полностью игнорировала участие читателя. Последнее десятилетие прошлого века ознаменовалось тем, что наука стала расширять свои горизонты и обратилась к системному изучению когнитивных процессов, проходящих во время чтения текста. Совершенно естественно, что в основе развития когнитивной стилистики лежат основные положения когнитивной лингвистики и исследования в области искусственного интеллекта. Таким образом, когнитивная стилистика не стремится заменить старые методы анализа текста, но усовершенствовать их, переместить фокус с механизма структурирования текста на механизм связи процессов человеческого мышления и процессов чтения.

Поиск такого механизма выходит далеко за рамки привычной прагматики и дискурсивных практик, прочно обосновавшихся в стилистике начиная с 80х годов двадцатого века. Развитие теории дискурса задало ведущее направление поиска. Исследователи обратились к тому, какие имеющиеся знания задействует читатель в процессе чтения, как эти знания модифицируются и обогащаются в процессе чтения. К сожалению, дискурсивные практики оказываются недостаточными, ими не учитывается, какая схема возникает и активируется в голове каждого отдельного читателя. Наиболее эффективной для понимания процессов интерпретации художественного текста становится теория схемы – *Schema Theory*.

Идея «схемы» впервые встречается в немецкой классической философии (И.Кант). В психологии идея «схемы» сначала обсуждается в рамках гештальт направления и в активный обиход вводится Жаном Пиаже в 1926 году. Как научное понятие «схема» занимает свое прочное место после выхода работы британского психолога Фредерика Бартлета «Запоминание» (1932г.) и позже трансформируется в «теорию схем» и порождает сопутствующие термины: «frame», «scene», «script».

Фактически, схема - это мыслительная картинка, которая возникает всякий раз из предыдущего опыта - прямого или опосредованного. По сути дела, создается так называемая идеальная когнитивная модель. Она содержит информацию о том, что типично (для конкретного читателя) и представляет собой совокупность знаний, вовлеченных в освоение и понимание текста. Когнитивное моделирование может быть материальным и идеальным. Последнее, в свою очередь, разделяется на научное и интуитивное. Где первый тип когнитивной модели представляет собой логически обоснованное моделирование, использующее минимальное число предположений, принятых в качестве гипотез на основании наблюдений за объектом моделирования. Для нашего исследования интересным видится второй тип когнитивной модели. Он отражает жизненный опыт любого человека, умения и знания, накопленные многовековым опытом и передающиеся от поколения к поколению (например, умение лечить болезни с использованием трав и приемов народной медицины), любое эмпирическое (т.е. полученное из эксперимента или в процессе наблюдения) знание без объяснения причин и механизмов наблюдаемого явления.

Но помимо общей схемы, когнитивная модель включает более частные схемы, также сугубо индивидуальные и *a priori* различающиеся от субъекта к субъекту. Более того, все индивидуальные когнитивные модели динамичны: они непрерывно модифицируются и дополняются. В процессе чтения и интерпретации текста достаточно минимального синтаксического или лексического маркера, чтобы была активирована определенная когнитивная модель, и было бы странным, если каждый раз для идентификации концепта

нам требовалось бы развернутое определение или развернутый контекст. Кроме того, во-первых, количество контекстов бесконечно, во-вторых, даже максимально широкий контекст не всегда может являться необходимым условием для актуализации когнитивной модели.

Отличительной чертой когнитивного подхода в интерпретации художественного текста является интерес к мыслительным механизмам чтения: в частности, как структурируются когнитивные модели, как трансформируются ментальные конструкторы, что происходит при их наложении и т.п. Если в рамках исследований искусственного интеллекта большое внимание уделяется тому, как накапливается знание и как происходит в нем перемещение концептов в процессе чтения художественного текста, то когнитивная стилистика идет дальше, перемещая акцент на то, как организуются, структурируются и используются идеальные (мыслительные) модели.

Схема всегда зависит от ожидания и уже существующего знания, но всегда подвержена модификации в зависимости от приобретаемого индивидом опыта. Другими словами, новая поступающая информация взаимодействует с тем, что мы уже знаем, и заставляет идеальные когнитивные модели видоизменяться [Лунькова, 2015].

Важность теории схемы состоит еще и в том, что позволяет объяснить, как мы понимаем текст без опоры на содержащиеся в нем лингвистические маркеры. (В этой связи предложенный Р.Абельсоном и довольно широко известный сегодня когнитивный эксперимент с реализацией стандартного сценария является наиболее точной иллюстрацией происходящих мыслительных процессов [Schank, 1977: 41].) Концептуализация внутри каждой схемы различается от одного индивида к другому, кроме того, она не имеет однозначной верхней границы. Подобная потенциальная безграничность всевозможных модификаций схем вызвала некоторую критику самой теории, но нельзя отрицать ее важность в развитии стилистики и переходе последней в своих методах от сугубо лингвистического, текстологического подхода в анализе литературного дискурса к более широкому когнитивному.

Применительно к анализу литературного дискурса теория схемы работает условно в обратном порядке. Зачастую главная цель определенных типов дискурсивных практик вызвать изменения в схемах читателя. К таким типам дискурса в первую очередь относится литературный дискурс, задача которого разрушить имеющиеся и создать новые схемы. (К подобным же типам дискурса относят дискурс шутки и рекламы.) Таким образом, литературный дискурс может как созидать и модифицировать схемы, так и разрушать их. Главная идея в теории схемы по отношению к интерпретации художественного текста заключается в том, что традиционные стилистические концепты начинают выходить за пределы узко лингвистических параметров и переходят в область теории познания.

Дж. Лакофф дает следующую оценку когнитивной лингвистике в целом: «Когнитивная лингвистика – это попытка продемонстрировать, в какой степени все проявления реальности зависимы от определенного набора и порядка наших действий, обусловленных знанием, обозначаемым как Идеальная Когнитивная Модель». [Лакофф, 2004: 217] Т.е. когнитивная модель представляется как динамичная, радиальная структура, меняющаяся под влиянием опыта: динамичная, потому что во времени меняется категория знания; радиальная, потому, что имеет центр и периферию, которые к тому же не являются абсолютными, но культурно обусловлены.

Незнакомая модель только единожды является новой, и после некоторого количества повторений становится принятой. И, наконец, главная идея теории заключается в том, что Идеальная Когнитивная Модель — это не самодостаточный заверченный процесс, предшествующий чтению, но чтение само по себе служит цели усовершенствования и усложнения характеристик, структур и областей знания [Simpson, 2006].

В рамках когнитивной концепции обработки текстовой информации выделяется еще одна заслуживающая внимания теория – теория текстовых пространств - *Text World Theory*. Впервые модель текстовых пространств была предложена П.Вертом в 1999г. работе «Text

Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse» [Werth, 1999]. Он анализирует концептуальное пространство, которое связывает уровни повествования и выдвигает теорию трех «пространств» в дискурсе. Первое – это *пространство дискурса* - непосредственное концептуальное пространство высшего порядка, мир автора и читателя. Понимание этого мира читателем основывается на реальных внешних обстоятельствах и требует прямого восприятия на основе имеющегося знания о воспринимаемых элементах текста. Посредством пространства дискурса создается *пространство текста* (text world). Это абсолютный конструкт (total construct), для понимания которого требуется в большей степени хорошая память и богатое воображение, чем способность непосредственного прямого восприятия. Пространства текста как концептуальные пространства определяются дейктически и референтно и тесно связаны с пространством дискурса. Третий тип концептуального пространства в типологии П.Верта это *суб-пространство* (sub-world). Суб-пространство появляется, когда герой начинает выражать свои идеи и размышления, в результате чего создается еще одно концептуальное пространство внутри пространства текста. Такое выражение мыслей создает однозначную самостоятельную ситуацию, новую реальность вне параметров существующего пространства текста.

Попытки расшифровать механизмы интерпретации художественного текста привели к появлению теории понимания повествования - *Narrative Comprehension Theory* [Emmott, 1994]. Так, если каждое отдельное предложение в повествовании обычно касается одного события в рамках одного контекста, то что же происходит в это время с другими контекстами, временно исключенными из повествования? Теория пытается объяснить, каким образом читатель может удерживать в памяти одновременно более одного контекста, находясь в данный момент времени в рамках одного данного контекста, как в тексте устанавливаются эпизодические связи между людьми и событиями и как данные связи создают умозрительно воспринимаемый контекст.

Когнитивный подход меняет представление и о функционировании наиболее стабильного языкового уровня – грамматики. Грамматика любого языка не может уже рассматриваться лишь на лингвистическом уровне, но непременно должна учитывать происходящие когнитивные процессы [Лакофф, 2004]. Новейшие исследования в когнитивной лингвистике показали, что и классическая и трансформационная грамматика не всегда способны дать объяснение нетрадиционному использованию грамматических элементов только потому, что придерживаются взгляда на грамматику в рамках формальной логики. И совершенно неожиданным образом такой подход исключает фантазию, воображение, творчество, без чего трудно представить художественный текст. Таким образом, то, что недопустимо с точки зрения классической грамматики, с точки зрения «ментального пространства» становится абсолютно нормальным. «Глубокое понимание грамматики автора непременно приводит нас к пониманию его взгляда на мир и, посредством этого, к пониманию нашего собственного взгляда на мир» пишет Маргарет Фриман в своей книге посвященной метафоре в творчестве Эмили Диккенсон [Freeman, 1995: 646]. Вся интерпретационная сила когнитивной лингвистики заключается в ее способности объяснить, что говорит человек на самом деле, а не в том, чтобы установить (часто спорные) границы между тем, что грамматически возможно или невозможно.

Существуя в мире, созданном из времени и пространства, в перманентном настоящем с определенным физическим положением, в каждый отдельный момент времени мы как будто «привязаны» к отдельному пространству, и точка зрения, и оценка окружающего нас мира обусловлены компонентами этого пространства и времени: социокультурные знания и опыт, воспоминания и т.п. (это идеальная культурная когнитивная модель). Вместе с тем, мы способны осознавать границы собственного ментального пространства и сопоставлять их с другими ментальными пространствами. Можно менять время (прошлое или настоящее) и место нашего ментального пространства и далее создавать новые абсолютно противоположные пространства. Они возникают непрерывно в процессе мышления. В

рамках такого подхода грамматические формы не просто явления синтаксиса или логического построения, но результат взаимодействия и взаимопроникновения всех способов обработки собственного опыта.

Когнитивные концепции при работе с художественным текстом ориентированы на то, чтобы облегчить процесс интерпретации, на то, чтобы помочь нам понять, как мы читаем текст. Когнитивный подход в стилистике отличается, прежде всего, тем, что обращает свое внимание на ментальную, а не текстовую репрезентацию. И очень важно найти равновесие на этом когнитивно-текстовом континууме, так как стилистический анализ может дойти до экстремальных проявлений в каждом из двух направлений. Если концентрироваться только на текстовом подходе, то есть риск потерять видение того, что происходит с читателем в процессе чтения, что в свою очередь приведет к тому, что один стилистический анализ будет удовлетворять требованиям любого читателя в любом контексте. Полностью сфокусировав внимание на когнитивном подходе, мы рискуем потерять видение того, как организован текст, и это не позволит увидеть всю стилистическую тонкость композиции текста.

### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем: Пер. с англ. / Под ред. И с предисл. А.Н.Баранова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.
- 2) Лунькова Трансформация когнитивных схем при переводе художественного текста. // Художественная литература в пространстве перевода: Материалы международного научного симпозиума. - Москва: издательский центр "Азбуковник" , 2015. - 232 с.
- 3) Downing L. H. Negation, Text Worlds, and Discourse: the Pragmatics of Fiction. – Stamford, Connecticut: Ablex Publishing Corporation, 2000. – 225 p.
- 4) Emmott C. Frames of reference: Contextual monitoring and the interpretation of narrative discourse. // Advances in written text analysis. – London: Routledge, 1994. Werth P. Text Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse. – London: Longman, 1999. - pp. 157-166
- 5) Freeman M. Metaphor making meaning: Emily Dickinson's conceptual universe. // Journal of pragmatics, 24, 1995. – pp. 643-66.
- 6) Schank R.C., Abelson R. Scripts, plans, goals and understanding. – Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1977. - 248 p.
- 7) Simpson P. Stylistics. – London and New York: Routledge. Taylor and Francis Group, 2006. – 247 p.

*Михайлова А.Г.*

*г. Севастополь, Севастопольский государственный университет*

## **THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' PROFESSIONAL CREATIVE SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING**

**Synopsis:** The author explores one of the most urgent problems of modern education – features of formation of professional and creative abilities of future engineers. The author stresses the particular relevance of the identity formation of the future engineer with professional and creative abilities in the context of the existing gap between education and production. Acmeological approach to form a system of continuity education is proposed. The main teaching methods for future engineer's professional and creative abilities formation in the process of professional education are analyzed.

**Key words:** acmeology, professional-creative skills, motivation, acmeological approach.

**Introduction of the subject matter.** A well-educated, intelligent and creative person, who wants to become future specialist, needs to be able to effectively communicate in non-native speaking technologies and to be able to be promoted in career. It is very important to investigate engineering students' motivation and attitude towards professional education. New methods can guide the students to learn more, meaningfully and successfully.

Having analyzed the current state of higher education, we concluded that in the conditions of modern scientific and technological revolution there is a gap between the historical tradition of learning in higher education and the needs of society. In the content of the modernization of the professional education system, a transition to the use of modern methods and technologies of training aimed at continuous development and improvement of creative thinking, skills and motivation, identification and formulation of problems.

Nowadays it is still urgent to discuss what to teach and how to teach, taking into account the objective social and professional needs of future specialists in our country [4]. That is why it is necessary to use such learning techniques that would help students to develop not only their knowledge but also their professional-creative skills. In our opinion, the acmeological approach is the best choice, because students have the possibility to learn both academic material and develop interpersonal skills.

**Analysis of the most recent publications and highlighting unsolved problems.** One of the the best solutions for these problems is a training process formation with the support of acmeology theory (Ribnikov N, Bodalev A, Ananov B, Derkach A, Kuzmina N, Zimnyaya I and others). Epistemological and discursive complexities in multidisciplinary engineering practice were researched by Karin Wolff.

The theoretical analysis showed that the question about the formation of professional-creative skills of future engineers is actual. In the pedagogical theory and practice, the problem of the development of students' professional-creative skills during the process of English language studying has not been researched yet.

That is why the purpose of this article is to analyze the benefits and perspectives of new approaches in the professional-creative skills during the process of English language learning.

**The main part of the research.** In the process of globalization of the system of higher education, the students' professional mobility requires professional-creative skills. Due to it, the future specialists have the opportunity to develop personality skills and professional creative abilities that one of the aims of education that is an education of harmonically and developed

personality.

Professional and creative capabilities of future specialists of higher education must be built on a model based on the specialist's productive functions and generalized tasks of his activity.

Professional and creative capabilities of future specialists include:

- 1) developed engineering thinking;
- 2) valued points and humanistic orientation;
- 3) high professional competence;
- 4) developed engineering abilities;
- 5) skills in modern engineering technologies;
- 6) creative work and mastery;
- 7) readiness to self-development and self-perfection [4].

We would like to say that realization of acmeological approach will provide a strengthening of professional motivation, a stimulation of students' creative potential, a revelation and a fruitful use of personality resources for the achievement of success with professional activity by means of forming of acmeological orientation of personality (Derkach A., Markova A., Reva G. and others). Therefore, Danilova G. marks that acmeology is a science about a quality of personality and a quality of life. On her mind, acmeology of education investigates the conditions of achievement of high quality of the educational systems, development of subjects of educational process and is oriented on psychology of development of personality in educational and professional activity" [2, 96]. Maksimova V., examining acmeology in the context of problems of quality of education, supposes that special meaningfulness is acquired by the acmeological theory of maturity. She considers that present educational establishments play a polyfunctional role in the development of man and society and can provide high quality of education, if they will function as multidimensional models operating in a spirit of a social order [3, 9-14].

What does "acmeology" mean? Translated from Greek, "acme" means a peak of development, and "logy" is a science. Acmeology as a science contains new capabilities of the consideration of becoming future specialists with professional-creative personality, as a part of "acme" mastered by them – conditions for highest degrees of development. The main acmeological mechanisms of acme achievements in the professional activities are self-control, self-education, self-fulfillment and self-development.

Research materials show that presently there are different conceptions of professional mobility that is interpreted according with, axiological and acmeological positions. The acmeological approach to the investigated problem gives an opportunity to understand the essence of professional mobility that is unreserved narrow specialization, and allows an engineer to be oriented in the wide circle of questions. It also provides social and professional mobility of personality, active self-development, productive realization of creative potential in professional activity and achievement. The future specialist must have such abilities that will help him to react operatively to constantly changing social and professional situations: versatile open mind, helping to accept new views, ideas in life; ability to realize a freedom of choice; ability to estimate possibilities, objective knowledge; readiness for self-development; aspiration to the achievement of success.

The quality results of education and socio-cultural competence can be attained by different methods and approaches among which there are acmeological technologies, such as interactive work in a group and training of practical abilities. Another learning technique is brainstorming as a discursive form.

In order to maintain students' interest in studies, it is necessary to introduce new types of activities. We think that it is important to include interactive activities, animations, diagrams, project works, conferences and so on. We think that training lessons must be recommended for developing creative skills.

During the process of English language learning there can be lectures, which present a system of representations of concepts, methods and approaches for the formation of engineers'

professional-creative skills, practical classes, the purpose of which is to consolidate their knowledge and practical testing to develop a strategy for the preparation of teaching provision and teaching techniques of the future engineering activities. Independent work is also performed, which include a review of selected aspects of the theoretical material of the course, preparation on the subject for presentations at seminars and conferences. During the independent work, students study the individual topics of the content module and engineering tasks are developed. Most practical classes include brainstorming technique as a discursive form of creativity development.

Analysis of curricula and study programmes of technical universities indicated that students mostly receive theoretical training which is understood as the ability to use creative skills in solving inventive problems. According to the survey, the majority of respondents do not know how to solve a creative engineering task, do not have the skills of application of creative abilities (60%), and only 20 % of respondents believe that they have a high level of formation of creative abilities. The solution to this problem is applying the most effective techniques for the formation of a creative component. Each project team needs to solve creative task of Brainstorming. The main features of it are:

1. Method definition: collective creative method of generating an unlimited number of ideas with delayed criticism and analysis.
2. The idea of the method: a collective search of ideas, in which the process of generating ideas are separated in time from the process of their evaluation (criticism).
3. Recommended implementation steps: define the problem in basic terms, to allocate a single, Central point; not to declare wrong or to discontinue investigation of any of the proposed ideas; to pick up and develop the idea of any kind, even if its relevance (the possibility of implementation) seems doubtful or absurd; to provide support and encouragement needed to free the participants from the constraints; to conduct final evaluation and selection of ideas only after the session, with the help of a group of experts who, as a rule, not participate in the session.
4. Advantages of the method: high efficiency; the method is easy to learn, quite versatile and has a wide range of possible applications.
5. Disadvantages: the difficulty of being applied in solving specific tasks.

According to the results of group work, a report and a text of the oral report about creative task should be prepared. Then, the best ideas are selected and their advantages are described, a sketch or a drawing created project based on the ideas is compiled.

According to the results of academic work and after solving creative problems in groups, students are required to obtain certain professional competence, which, in particular, include the following:

- the ability to organize the required minimum set of professional knowledge of engineering to solve the task;
- the ability to organize their knowledge in the field of methods of logical thinking and geometric reasoning;
- the ability to reasonably report the obtained results and the ability to listen, analyze and understand the results of their colleagues.

The main criterion of success of a student with this organization for solving creative problems is its professional adaptation in the conditions of collective action and successful implementation of its role in creative problem solving. It is very important, as engineering work is difficult. “Engineering curricula starts out as a collection type, with strongly classified traditional science and mathematics subjects. Over time, and dependent on the curriculum design, “engineering” subjects specific to a particular specialization are added” [5, 88].

In the context of the development of professional and creative capabilities of future engineers, the acmeological approach includes such principles as:

- the principle of humanization (the priority of universal values and the free development of personality);
- the principle of science (reliance on science, the organization of the process on the

basis of modern engineering achievements);

- the principle of advanced education (knowledge needs to anticipate the dynamics of the development of economy; this is a condition of ensuring the quality of engineering education);
- the variance principle (creation of a wide variety of activities, selection of individual creative paths for the formation of professional and creative capabilities, including different variants of their existence);
- the principle of verification (the correlation of each subsequent actions with real results).

It is very important to motivate students by creating an acmeological environment. Motivation is one of the keys determining factors in both professional-creative potential development and foreign language achievement. A motivation is connected with the prospective achievements of the creative skills. Students with low motivation are not active and unbiased, particularly in grammar explanation lessons. Moreover, they are reserved and remote from the lesson. To maintain students' motivation, it is necessary to introduce new types of activities such as brainstorming technique in the development of students' professional-creative skills during the process of professional becoming. The brainstorming technique helps one examine a topic from various viewpoints and decide on the ideas/points to include in the essay.

Another important fact to take into consideration is the composition of the groups. According to Alderman (1999), cooperative learning groups are structured heterogeneously: gender, ability and ethnicity are mixed together. The motivational problem arises when the groups are organized incongruously according to their abilities as for example, students with high attainment can be given a higher status while students who are not successful can be given lower status [1].

In conclusion, it should be noted that there are strong reasons for integrating the teaching of all skills. Professional-creative skills and abilities are needed by future engineers to solve complex engineering problems. The formation of future engineers' professional-creative skills was conducted through the content of the special course applying the creative tasks of Brainstorming. After that control tests were held. Results of ones showed a significant increase in the level of formation of students' professional-creative skills through the creation of an acmeological environment during the adaptation period.

Consequently, an acmeological approach to the development of student' professional-creative skills will not only offer an alternative methodology, but also will increase learners' language competence, cultural awareness and communicative skills.

**Conclusion.** In conclusion, it should be noted that there are strong reasons for integrating the teaching of all skills. Professional-creative skills and abilities are needed by future engineers to solve complex engineering problems. The formation of future engineers' professional-creative skills during the process of English language learning is conducted through the creative tasks of Brainstorming. A significant increase in formation of students' professional-creative skills through the creation of an acmeological environment during the adaptation period is proved.

Consequently, an acmeological approach to the development of student' professional-creative skills will not only offer an alternative methodology, but also will increase learners' language competence, cultural awareness and communicative skills.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Alderman M Kay. Motivation for achievement. Possibilities for teaching and learning. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- 2) Данилова Г.С. Акмеолічна школа: нова якість освіти // Освіта і управління. – Т. 12. – 2002. – № 2. - С. 96-108.
- 3) Максимова В.Н. Акмеологическая теория в контексте проблемы качества образования / В.Н. Максимова // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 9-14.
- 4) Mikhaylova A.G. The development of the students' professional-creative skills by means of acmeology / // Education and science without borders» (Образование и наука без границ):

материалы международной научной конференции 16-21 ноября, Мюнхен: немецкое изд-во Publishing house "Academy of Natural History, International Journal of Applied and Fundamental Research – № 2 – 2014. URL: [www.science-sd.com/457-24617](http://www.science-sd.com/457-24617)

- 5) Wolff Karin. 'Reservoirs' and 'Repertoires': Epistemological and discursive complexities in multidisciplinary engineering practice. *Journal of Academic Writing*, Vol.3, No. 1, 2013, p. 84-94.

*Мозырева О.В.*

*г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет*

## **INDUCTIVE VS DEDUCTIVE APPROACHES TO TEACHING GRAMMAR**

**Synopsis:** this article is devoted to inductive and deductive approaches to teaching grammar, their advantages and disadvantages. Also, it offers a lesson plan based on teaching intensifiers 'so' and 'such' inductively.

**Key words:** inductive approach, deductive approach, teaching grammar.

A British novelist Jasper Fforde once wittingly remarked, 'Ill-fitting grammar is like ill-fitting shoes. You can get used to it for a bit, but then one day your toes fall off and you can't walk to the bathroom.' Indeed, grammar is such an important element to successful foreign language learning that most syllabuses are based on it. The importance of grammar can be easily demonstrated by the fact that grammar was prioritized over vocabulary, function, and pronunciation in most foreign language teaching methods and approaches for quite a long time. The Grammar-Translation Method, Audio-Lingual Method, to name but a few, placed greater emphasis on grammar. Linguists were of the view that acquisition of a language is dependent on the mastery of grammatical rules of the language. There existed two alternatives to teaching grammar: deductive and inductive. A deductive approach to grammar means all the rules are given to learners and then lots of exercises to practice. It is a top-down approach which moves from the more general to the more specific. An inductive approach to grammar means that learners discover rules for themselves from the provided examples. It is a bottom-up approach, moving from the more specific to the more general. Nowadays the tendency to teach grammar inductively is popular for a number of reasons. Firstly, when learners find things out for themselves, they stay with them for a long time because this involves more cognitive processing. Secondly, this approach is more student-centred. Students are active, not just passive recipients. Thirdly, it is fun because students are like explorers who are on the verge of making an important discovery. In addition, it adds fun to lessons, relaxes the atmosphere and provides a comfortable and motivating environment for students. Creating a low affective filter is important: if anxiety is reduced, students' self-confidence is boosted. Furthermore, learners become more autonomous and can discover and learn things for themselves without relying too much on their teacher.

In my teaching context, I often resort to the old-fashioned deductive approach. It seems effective because, as Jeremy Harmer puts it, rules get straight to the point, as well as satisfying many learners' preferred learning style [Harmer, 2007:216]. The simple presentation of rules saves time for more valuable controlled and freer practice. On the other hand, learners always know what to expect from the lesson and when lessons resemble each other, students can get bored and disengaged. Therefore, now and then I choose to teach topics inductively. I let my students discover some systematic grammar rules themselves by examining the examples. More than that, in an inductive approach it is possible to use a context for grammar rules, which means learners explore the grammar rules in a text or an audio recording rather than in isolated sentences.

Out of all grammar topics I would choose to teach inductively intensifiers 'so' and 'such', which are used for emphasizing adjectives and nouns, to a group of pre-intermediate students. At the warm-up stage of the lesson I would ask students to look at the pictures of people on the board and answer questions: What are these people doing? How do you think they might feel? For example, children are eating ice cream, and they are very happy. The main aim of this stage is to personalise the topic and establish the context. To introduce the target language in the context and

make students identify it, I would ask them to read the dialogue and answer one question 'What are these people talking about?' Then I would ask students to read the dialogue again and underline adjectives and adjectives + nouns. At the language focus stage of the lesson I would elicit answers about the formation of the emphatic structures, the meaning, the register: What words do we use before an adjective or adjective + noun? Find them in the dialogue! What do we use before adjectives? What do we use before an adjective and a noun? What is the difference between these phrases - *such a tasty pie, such fresh milk*? When do we use *a/an* after *such*? When don't we use *a/an*? Do *so* and *such* add emphasis? Do we use them in formal English or informal?

After that, I would drill the emphatic structures with prompts (pictures on the IWB) to practice their intonation: The task is SO difficult! (back chaining) It is SUCH tasty ice cream! (back chaining) The strawberries are SO tasty! (front chaining)

Then I would check that students understand the concept by asking them questions: He works hard. He works *so* hard! Which is stronger? Do *so* and *such* add emphasis? Do we use them in formal or informal English? Do we use *such* only with adjectives? Is this right - *such a tasty pie*? Do we use *so* only with adjectives? Is this correct - *so* tasty? Is this correct - *\*such a fresh milk*? Is this correct - *\*such a tasty pies*?

During controlled practice students would work in pairs completing sentences with *so, such, such a*. After this task, they would match the sentences with lines.

1. That was such a good book!	a. How long have you been friends?
2. Jane and Pete are such nice people!	b. Please may I borrow it?

To let the students use the target language more freely and personally, we would play a game. Team A and B get a grid and 6 cards with different pictures. Team A places the cards on the grid. Team A describes the pictures to team B using SO and SUCH without naming what is on the card. The students describe and place the pictures from left to right and from top to bottom. Then team B decides what picture it is and places it correctly on the grid. The students do it until the grid is completed. Then team B does the same. The winner is the team who get all the pictures correctly in place.

I would choose to teach intensifiers inductively because this approach is often used with consistent and simple language forms and patterns. Moreover, it would add a kind of variety to my lessons and would suit my learners who prefer to analyze the language, and work under their own steam.

Both deductive and inductive approaches have their advantages and disadvantages and which one to choose can depend on a number of factors. It is, however, perhaps generally accepted that a combination of both approaches is the best choice.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Harmer, J. 2007. The Practice of English Language Teaching. Pearson.

Мурадова Л.А.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

## ФЕМИНИЗАЦИЯ НАЗВАНИЙ ПРОФЕССИЙ, ДОЛЖНОСТЕЙ, ТИТУЛОВ И ЗВАНИЙ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

**Аннотация:** Проблема феминизации рассматривается в рамках более общего явления – феномена политкорректности, который появившись в 80-е годы прошлого века в США, получил широкое распространение не только в этой стране, но и за ее пределами. Для Франции особенно значимой оказалась проблема внедрения в язык форм женского рода для обозначения профессий, должностей, титулов и званий, которые традиционно рассматривались как «мужские», но со временем стали доступны и женщинам. Решение данного вопроса было предложено авторами опубликованного в 1999 г. справочника *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions*, в котором анализируются особенности употребления названий профессий и занятий женского рода в диахронии, способы образования форм женского рода в современном французском языке, а также отмечаются трудности, как социального, так и лингвистического плана, возникающие в процессе создания указанных лексических единиц.

**Ключевые слова:** политкорректность, феминизация, женский род, профессии, должности, звания.

Обогащение словаря французского языка за счет рассмотренных нововведений имеет как сторонников, так и ярых противников, однако, бесспорным остается следующий факт: существительные женского рода, такие, например, как *auteure, professeure, présidente* всё чаще встречаются во франкоязычных текстах. В последние десятилетия внимание лингвистов привлекает проблема феминизации в языке, которую можно интерпретировать как переход от асимметричных отношений: *лицо женского пола / обозначение формой мужского рода* к симметричным: *лицо женского пола / обозначение формой женского рода*.

Представляется целесообразным рассматривать особенности данного процесса в рамках более общего явления – феномена политкорректности, т.е. культурноповеденческой и языковой тенденции, направленной на замену устоявшихся слов и выражений «могущих задеть чувства и достоинство того или иного индивидуума эмоционально нейтральными и / или положительными эвфемизмами». [Большая актуальная политическая энциклопедия, 2009]

Появившись в 80-е годы прошлого века в США, понятие политкорректности получило широкое распространение не только в этой стране, но и за ее пределами. Политкорректным считается образ мысли и образ жизни, предполагающие толерантность и уважение к человеку, отсутствие дискриминации по расовому, национальному, религиозному, возрастному и другим признакам.

Следует, прежде всего, отметить, что политкорректность по сути не новое явление. Вспомним, например, «смешных жеманниц» семнадцатого века, которые вместо казавшихся им неуместными слов использовали перифразы:

<i>le balai</i>	<i>l'instrument de la propreté</i>
<i>la chandelle</i>	<i>le supplément du soleil</i>
<i>la cheminée</i>	<i>l'empire de Vulcan</i>

*le pain* le soutien de la vie  
*le fauteuil* les commodités de la conversation и т.д. [de Somaize, 1856]

Одной из форм политкорректности является гендерная политкорректность, возникшая как реакция на дискриминацию по половому признаку. Для франкоязычных стран особенно значимой оказалась проблема внедрения в язык форм женского рода для обозначения профессий, должностей, титулов и званий, которые традиционно рассматривались как «мужские», но со временем стали доступны и женщинам. Первой во французском языковом ареале проблемой «лингвистического равноправия полов» стала заниматься Канада [Толстокорова, 2005: 96], затем действия в этом направлении были предприняты во Франции.

Как это часто бывает во французском обществе, вопрос феминизации решался с позиций «лингвистического дирижизма», т.е. регулирования языковых проблем правительственными инстанциями. В 1984 г. была создана Комиссия по феминизации наименований профессий, целью которой было положить конец «лингвистической невидимости» (*invisibilité linguistique*) женщин и заполнить существующие в языке лакуны. Французская академия в том же году выступила против деятельности Комиссии, разъяснив, что мужской род во французском языке является немаркированной категорией и может выступать в качестве общего рода. [Dumézil, Lévi-Strauss, 1984]

В 1999 г. был опубликован справочник *Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions* (далее *Справочник*). В документе подчеркивается, что трудности, связанные с проблемой гендерной политкорректности, носят не столько лингвистический, сколько психологический и социальный характер. Составители Справочника приводят целый ряд аргументов в пользу феминизации.

1. Образование форм женского рода, коррелирующих с соответствующими формами мужского рода не изобретение 20-21 вв., подобные лексические единицы широко употреблялись в предшествующие периоды развития французского языка: *une poissonniere*, *une frommagere* (14 в.), *la harengresse* (торговка сельдью или любой рыбой, 15 в.), *chirurgienne* (до конца 16 в.) и т.п.

2. Французский язык располагает всеми необходимыми средствами для образования форм женского рода; при этом необходимо руководствоваться общеизвестными правилами:

1). во всех случаях перед существительным употребляется детерминатив женского рода;

2). если существительное в мужском роде оканчивается на гласную, то в женском роде оно не изменяется (формы обоего рода): *un / une juge*, *un / une interprète*, *un / une ministre*; исключения составляют давно бытующие в языке лексические единицы типа *hôtesse*, *maîtresse*.

Если слово оканчивается на *-e* или *-i*, то в письменном коде добавляется *-e*: *un député / une députée*, *un apprenti / une apprentie*;

3). если существительное в мужском роде оканчивается на согласную, образование женского рода следует основной для французского языка модели – добавляется *-e*: *un agent / une agente*, *un artisan / une artisane*, *un avocat / une avocate*, *un écrivain / une écrivaine*, *un général / une générale*.

В этом случае образование женского рода может сопровождаться закономерными изменениями на уровне произношения и орфографии: *un sportif / une sportive*, *un officier / une officière*, *un préfet / une préfète*.

Формы мужского рода с суффиксом *-eur* обычно имеют соответствия с суффиксом *-euse* в женском роде: *un programmeur / une programmeuse*, *un chroniqueur / une chroniqueuse*, *un footballeur / une footballeuse*.

Авторы Справочника отмечают одну любопытную деталь: в некоторых случаях, обычно если слово было заимствовано непосредственно из латыни, форма женского рода может образовываться двояко: только при помощи детерминатива женского рода или еще и

добавлением *-e* : *un ingénieur / une ingénieure(e), un professeur / une professeur(e)*, причем в бельгийском варианте французского литературного языка приоритетной стала первая модель, в канадском (квебекском) и швейцарском – вторая.

Существительные с суффиксом *-teur* в мужском роде образуют женский род при помощи суффикса *-trice* : *un conducteur / une conductrice, un inspecteur / une inspectrice, un recteur / une rectrice*.

3. Итак, за небольшими исключениями, образование имен существительных женского рода при обозначении профессий, должностей титулов и званий следует традиционным, сложившимся, издавна существующим во французском языке моделям. Тем не менее, противники феминизации выдвигают ряд аргументов, призванных доказать ненужность «политкорректных» лексических единиц. Полемизируя со своими оппонентами, авторы Справочника приводят доводы в пользу использования этих инноваций. В документе анализируются следующие процессы:

1). Омонимия.

Одним из доводов, выдвигаемых против реформы, является тезис о том, что во французском языке существует значительное количество слов женского рода, особенно с суффиксом *-euse*, называющих машины и механизмы. Вновь образованные формы женского рода, совпадая с названиями машин, создают неудобную омонимию, например:

*moissonneuse* жатвенная машина жница  
*faneuse* сеноворошилка сушильщица сена.

Авторы Справочника отмечают, что приведенные существительные зачастую употреблялись для обозначения женщин, задолго до изобретения соответствующих машин. Так, лексические единицы *moissonneuse* и *faneuse* в значении ‘жница’ и ‘сушильщица сена’ зафиксированы в словаре Ришле в 17 веке, в то время как машины появились лишь в 19-ом. Кроме того, существуют имена деятеля мужского рода, которые также имеют омонимы, например: *tailleur* ‘портной’ и ‘дамский костюм’, *secrétaire* ‘секретарь’ и ‘секретер (мебель)’ и т.д.

2). Полисемия.

Отвечая на утверждение противников феминизации о том, что внедрение рассматриваемых форм женского рода приведет к полисемии, авторы Справочника подчеркивают, что это явление свидетельствует о красоте и богатстве языка. Действительно, в настоящее время существительное *ambassadrice*, например, используется для обозначения супруги посла и в то же время может быть отнесено к женщине-послу, но полисемия в данном случае, как и в большинстве других, не мешает успешной коммуникации.

3). Эвфония.

Следующим препятствием на пути введения в язык слов, обозначающих женщину по роду ее занятий, является проблема эвфонии: странная и порой неблагозвучная форма подобных образований вызывает отторжение. Автор следующего текста, например, с сарказмом выражает свое неприятие нововведений:

«Avez-vous remarqué à quel point les *mannequines*, quand elles défilent, prennent des airs de *gladiatrices* ou de *jouteuses* prêtes à en découdre ? De véritables *agresseuses* ! Et c'est peu de dire que leurs *prédécesseuses* étaient plus avenantes, il n'y a qu'à feuilleter, pour en être convaincu, des magazines de mode de jadis. Mais aujourd'hui, la première pub vous le confirmera, toute femme, qu'il s'agisse d'une *présidente-directrice générale*, d'une *procureure* ou bien qu'elle soit *aiguilleuse du ciel*, *bouilleuse de cru*, *couvreuse*, *pasteure*, *éboueuse*, *apparitrice* musclée, *commissaire-priseuse*, *reportrice* ou *officière*, *policrière*, *brigadière*, se doit d'être une *vainqueur* ou, du moins, d'en avoir l'apparence. L'air du temps l'exige et, attention, les *censeuses* de tout poil, en *défenseuses* vigilantes du paritarisme, veillent !» [Merle, 2007: 103].

Однако, по мнению авторов Справочника, неблагозвучными могут быть не только слова, образованные в процессе феминизации, но и другие неологизмы. Многие англицизмы, еще не ассимилированные французским языком, тоже кажутся странными для французского

уха, например, слово *disque-jockey*, в котором произносится группа из трех согласных.

4). Девалоризация (пейоративная коннотация [Миретина, 2011 : 188])

По мнению самих женщин, название их профессии или должности, в том случае, если речь идет о высоких и престижных постах, теряет в значимости, когда мужской род заменяется на женский. «On ne saurait être directrice de cabinet, conseillère d'État, rédactrice en chef, ambassadrice de France aux USA... alors que directrice d'école, des ventes, de crèche, conseillère conjugale, rédactrice des annonces matrimoniales, cela va de soi, et la féminisation intervient nécessairement dans des emplois autres que la désignation d'une fonction ou d'une profession : ambassadrice de la mode et des parfums français ». [Femme, j'écris ton nom, 1999 : 32]

Действительно, до недавнего времени высокие должности традиционно были заняты мужчинами, соответствующие формы женского рода употреблялись для обозначения их супруг. В наши дни положение коренным образом изменилось, и авторы Справочника солидарны с Альбером Доза, который утверждал, что, используя слово мужского рода для обозначения своей профессии или должности, женщина демонстрирует свой комплекс неполноценности.

В 2002 г. Академия публикует еще одно заявление, в котором напоминает о своем негативном отношении к «систематической феминизации». В документе отмечаются некоторые нелогичные случаи образования женского рода, например, *une recteure nommée directrice*, и подчеркивается, что никому не дано волевым решением изменять лексику и грамматику французского языка.

В 2014 г. один из депутатов Национального собрания был оштрафован за обращение к председательствующей женщине-депутату «Madame LE Président». В связи с этим резонансным инцидентом Академия снова резко выступает против «навязанных» носителям языка варваризмов *professeure, recteure, sapeuse-pompière, auteure, ingénieure, procureure*, настаивая на принадлежности традиционных форм *professeur, recteur* и т.д. к существительным общего рода. [La féminisation des noms de métiers, 2014]

Можно констатировать, таким образом, что во французском обществе в последние годы велись многочисленные и весьма оживленные дискуссии по поводу феминизации. Полемические высказывания по этому вопросу нередки и сейчас, а употребление в речи названий профессий весьма противоречиво и не всегда объяснимо. Сравним, например, орфографию существительных *professeur(e)* и *auteur(e)* в заголовке и в первой строке следующего текста:

«Seconde carrière : Professeure des écoles devenue auteure

Ce mois-ci, nous vous proposons de rencontrer Valérie, professeur des écoles toujours en activité et auteur de littérature de jeunesse».

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/06/19062014Article635387595474340005.asp>

Об отсутствии на данный момент четких правил употребления феминизированных форм свидетельствует и следующий пример:

«Les administrés l'appellent « Madame le maire », « Madame la maire », « le maire », « la maire » parfois même « la mairesse ». Une dame qui tient les rênes d'une commune a droit à une ribambelle de dénominations.

« Il y en a même qui me disent Monsieur le maire », constate, sans rire, la socialiste [Annie Le Houérou](#), aux commandes de la [ville de Guingamp](#) dans les Côtes-d'Armor. La très grande majorité des élues arborant l'écharpe tricolore (5 104, soit 14 % des maires du pays) veulent que leur fonction se conjugue au féminin. « Je reprends systématiquement celui qui me donne du Madame le maire. On n'aurait pas idée de dire Madame le président ! Je bataille aussi lors des délibérations en conseil municipal pour signer sous le titre *La maire* et non *Le maire* »

<http://www.leparisien.fr/municipales-2014/comment-fait-on-pour-appeler-une-femme->

[maire-09-03-2014-3656809.php](http://maire-09-03-2014-3656809.php)

С другой стороны, в рубрике *Dire, ne pas dire* Французская академия дает однозначные рекомендации по нормативному использованию этого же слова по отношению к женщине, исполняющей должность мэра:

On dit	On ne dit pas
Madame le maire préside le conseil.	Madame la maire préside le conseil.
Dans la municipalité précédente le maire s'occupait de petite enfance	Dans la municipalité précédente la maire s'occupait de petite enfance

<http://www.academie-francaise.fr/la-maire>

Приведенные примеры подтверждают неустойчивость, вариативность нормы употребления существительных, обозначающих женщин по роду их занятий. Очевидно, необходимо время, чтобы предложенные в рамках процесса феминизации формы органично вошли во французский язык.

### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Большая актуальная политическая энциклопедия/ Под общ. ред. А. В. Белякова и О. А. Матвейчева. — М.: Эксмо, 2009.
- 2) Миретина М.С. Феминизация названий профессий, должностей, титулов и званий на материале франкоязычной прессы. / Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена. № 130, 2011. С. 184-190.
- 3) Толстокорова А.В. Гендерно-чувствительная реформа языка как элемент глобальной социальной политики: опыт международного женского движения. // Журнал исследований социальной политики, том 3, № 1. С. 87-110.
- 4) Merle P. Le français mal-t-à-propos. – Paris : L'Archipel, 2007.
- 5) Dumézil G., Lévi-Strauss C. Féminisation des titres et des fonctions. Déclaration de l'Académie française, 1984. Режим доступа: <http://www.academie-francaise.fr/actualites/feminisation-des-titres-et-des-fonctions> (дата обращения 12.03.2016)
- 6) de Somaize A. Le Dictionnaire des précieuses, 1856. Режим доступа: <http://www.general-ebooks.com/book/1188561-le-dictionnaire-des-pr%C3%A9cieuses> (дата обращения 07.03.2016)
- 7) Femme, j'écris ton nom... Guide d'aide à la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions, 1999. Режим доступа: [http://www.langue-fr.net/IMG/pdf/1999-femme\\_j\\_ecris\\_ton\\_nom.pdf](http://www.langue-fr.net/IMG/pdf/1999-femme_j_ecris_ton_nom.pdf) (дата обращения 07.03.2016)
- 8) La féminisation des noms de métiers, fonctions, grades ou titres – Mise au point de l'Académie française. Режим доступа: <http://www.academie-francaise.fr/actualites/la-feminisation-des-noms-de-metiers-fonctions-grades-ou-titres-mise-au-point-de-lacademie>. (дата обращения 04.03.2016)

Нагайцева К.А.

г. Москва, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана

## «ПОРТУГАЛЬСКИЕ СОНЕТЫ» ЭЛИЗАБЕТ БАРРЕТТ БРАУНИНГ: ПОЭТИКА НАЗВАНИЯ

**Аннотация:** Цикл «Португальские сонеты» Элизабет Баррет Браунинг является шедевром любовной лирики, уникальным не только для английской поэзии XIX века, но и для творчества самой поэтессы. Об оригинальности цикла говорит не только автобиографичная структура и насыщенность духовными мотивами, но и название. Автор статьи рассматривает функции, выполняемые названием цикла как по отношению к читателю, так и художественному пространству текста, а также причины, побудившие Элизабет Баррет Браунинг озаглавить цикл именно таким образом.

**Ключевые слова:** Элизабет Баррет Браунинг, сонет, цикл, автобиографизм, поэтика, лексика, функции заглавия

Цикл «Португальские сонеты» Элизабет Барретт Браунинг являет собой образец любовной лирики, в основе создания которой лежит личная история любви поэтессы. Литературный критик Георгий Адамович в предисловии к русскому изданию «Португальских сонетов» справедливо называет цикл «человеческим документом»: переосмысление в художественной форме поэтессой знакомства с будущим мужем, Робертом Браунингом, а также дальнейших встреч и любовной переписки с ним, закончившейся бегством из отцовского дома и тайным бракосочетанием, нашло своё зримое воплощение в сонетном цикле [Браунинг, 1956 : 4]. Автобиографичность цикла обусловила непосредственную, практически интимную передачу реальных фактов жизни поэтессы, что является оригинальной находкой для английской традиции сонетных циклов XIX века. Современники Элизабет Барретт Браунинг также создавали сонетные циклы, однако, данные произведения никогда не представляли собой поэтическое отражение реальных событий личной жизни: любые переживания поэта умело маскировались поэтическими образами, как того требовала традиционная тематика и форма данного жанра. Например, Кристина Россетти, продолжая итальянскую традицию, воспекает образ недоступной, прекрасной женщины в цикле «Monna Innominata», а её брат, поэт Данте Габриэль Россетти обращается к темам юности, любви, недолговечности, обречённости и смерти в цикле сонетов «Дом жизни». Элизабет Барретт Браунинг вдохновила история собственной любви, однако, не только автобиографичность сонетного цикла, но даже и само название — стало исключением среди сонетных циклов её современников.

Известно, что «заглавие художественного текста представляет собой один из существеннейших элементов композиции со своей поэтикой», «заглавие — это имя произведения... манифестация его сущности» [Тюпа, 2000 :141]. Заглавие «конденсирует» в себе основной смысл, стилистику и поэтику последующего произведения: иными словами, «заглавие — стянутая до объёма двух-трёх слов книга, а книга — развёрнутое до конца заглавие» [Кржижановский, 1931:3]. С одной стороны, заглавие может быть рассмотрено как элемент художественной структуры всего текста, аккумулирующий его основную идею, с другой — как самостоятельная информативная единица текста, что позволяет говорить о сложном единстве автономности и неотделимости заглавия от текста. Анализ поэтики

заглавия невозможен без чёткого определения его функций, как по отношению к читателю, так и по отношению к самой структуре текста. Основные функции заглавия художественного текста можно охарактеризовать следующим образом:

- номинативная (называющая)
- концептуально-содержательная
- аттрактивная [Богданова, 2012:140]

В первую очередь, заглавие — это обозначение произведения, которое перед прочтением формирует у читателя первое впечатление, предвкушение от текста, приглашает к интерпретации. В "Литературной энциклопедии" 1925 года С. Д. Кржижановский определяет заглавие как «ведущее книгу словосочетание, выдаваемое автором за главное книги...». Таким образом, выполняя номинативную функцию, заглавие выступает отправной точкой понимания всего последующего текста и определяет дальнейший тон или настроение художественного произведения. По словам И. Р. Гальперина, текст, будучи ограниченным во времени и пространстве, «представляет собой снятый момент и в этой «снятости» является завершённым. «Снятость» же и предопределена номинацией (наименованием) момента — названием [Гальперин, 1981:134]. Концептуально-содержательная функция заключается в раскрытии замысла автора в чрезвычайно лаконичной форме, или по определению В. П. Григорьева, заглавие — это «чудовищно уплотнённая аббревиатура текста», ключ к пониманию авторского замысла полного текста [Григорьев, 1979:194]. Последняя функция обычно бывает выражена более или менее ярко: заключается она в привлечении внимания к заглавию, а также его сохранении. Иными словами, заглавие — это своеобразный документ литературного произведения, оно сохраняет жизнь своему произведению. Продолжительность этой жизни во многом зависит от смысловой ёмкости заглавия: конденсируя в себе текст, оно хранит и его художественную информацию. По выражению С.Д. Кржижановского, «заглавие, являющееся кратчайшим из кратких рассказом о книге, будто отделившись от своих давно изношенных текстов, всё ещё бродят среди нас, как некие «призраки» книг» [Кржижановский, 1931: 17]. Перечисленные три функции являются основными и находятся в определённом равновесии по отношению друг к другу: намеренное усиление одной из них, а также добавление вспомогательных функций, возлагаемых на заглавие текста, представляет собой важнейшую задачу для автора, так как удачно выбранное заглавие во многом определит дальнейшую судьбу произведения.

«Португальские сонеты» были написаны Элизабет Барретт Браунинг в 1845-1846 году, в период переписки и редких встреч с будущим мужем, Робертом Браунингом. По словам биографа поэтессы, Джона Инграма, «сонеты не были переводом и не были стихотворным произведением, написанным на каком-либо другом (не английском) языке, но её собственным сочинением». Любовь к молодому поэту вдохновила поэтессу на создание трогательного любовного цикла сонетов, одного из лучших ею созданных стихотворных шедевров, однако, поэтесса не спешила с публикацией. Более того, даже Роберт Браунинг прочёл «Сонеты с португальского» только после женитьбы: сонетный цикл с самого начала был окутан тайной, «последней тонкой вуалью, которой Элизабет Барретт Браунинг заботливо укрыла страсть, которой она гордилась и страшилась одновременно» [Ingram, 1889:103]. Поэтесса с самого начала пыталась скрыть своё авторство, как, впрочем, и само любовное чувство, так как на это были веские основания: отец поэтессы с его авторитарным характером не желал отпускать дочь из дома и запрещал любые романтические знакомства. С самого начала любовь поэтессы стала настолько же сильной, насколько и запретной, поэтому, будучи не в силах бороться с чувством, поэтесса пожелала хотя бы скрыть его и не обнажать в полной мере перед посторонними. Таким образом, основная причина, побудившая Элизабет Барретт Браунинг скрывать авторство, имеет под собой автобиографичную основу: это не было прихотью или поэтическим капризом романтической поэтессы: открыв тетрадь дочери, деспотичный отец не догадался бы, чьи это стихи, подумав, что дочь переводит какого-то португальского поэта. Заглавие стало своего рода

«маскировкой», защитной маской, неким барьером, выполняющим две главные задачи: внешнюю, по отношению к литературному, культурно-историческому миру: представляющую текст не как авторское произведение, а как перевод; и внутреннюю, обращённую к тексту и задающему определённый тон художественного произведения.

Первая небольшая публикация сонетов, только для частного пользования, состоялась в 1847 году и была озаглавлена «Sonnets by E.V.B.». Очевидно, заглавие не было удачным, однако, уже в первой попытке дать название сонетному циклу прослеживается тенденция к «сокрытию» авторства. Вторая публикация состоялась в 1850 году, по настоянию Роберта Браунинга, как переводы с португальского языка – «Sonnets from the Portuguese». Таким образом, внешняя задача заглавия была выполнена: авторство скрыто, а возникающие у читателя ассоциации с чем-то «экзотическим» и редкостным для английской литературы XIX века при упоминании португальской поэзии, привлекали внимание читающей публики.

Выполнение задачи внутренней по отношению к художественному тексту определило выбор именно известного нам заглавия — «Португальские сонеты». Творчество Элизабет Барретт Браунинг включало в себя не только поэмы и стихотворения. В литературных кругах она была известна и как талантливая переводчица древнегреческой, итальянской поэзии, поэтому совершенно очевидным является то, что она была знакома с произведениями крупнейших представителей стихотворного творчества, не являющимися англичанами — в частности, основателя литературного португальского языка Луиса де Камоенса, поэта XVI века. Его история несчастной любви к Катерине де Атаиде вдохновила молодую Элизабет Барретт Браунинг на создание небольшого цикла «Catarina to Camoens» (1844 г.), представлявшего собой обращение к прославленному португальскому поэту от имени его возлюбленной. Девятнадцать небольших стихотворений цикла связаны общей фразой из стихотворений самого Луиса де Камоенса о «сладости глаз возлюбленной» («sweetness of her eyes»), которые теперь произносит сама Катерина де Атаиде, обращаясь к поэту, находящемуся вдали от неё. Данный цикл и «Португальские сонеты» различны по стихотворной форме и содержанию, однако, последний цикл представляется концептуальным продолжением первого. В цикле «Catarina to Camoens» возлюбленная прощается с любимым, буквально сдаваясь смерти

*On the door you will not enter,*

*I have gazed too long: adieu!*

*Hope withdraws her peradventure;*

*Death is near me, and not you [Browning, 1893: 405]*

*(У двери, которую ты не откроешь,*

*Я стояла слишком долго: прощай!*

*Изъяты сомнения;*

*Смерть около меня, а не ты).*

Тема смерти, разлучающей возлюбленных, основная в этом цикле: лирическая героиня словно соглашается с разлукой и гибелью, что придаёт циклу общий трагический тон повествования. Данный трагизм выражен в определённой лексике с негативной коннотацией: death (смерть), bale (горе), moan (стон, плач), dead lady (мёртвая леди), spirit (дух). Первый сонет «португальского цикла» концептуально связан с циклом «Catarina to Camoens»: поэтесса словно остановилась у той смертельной двери, о которой писала в первом цикле, но теперь, в «Португальских сонетах» — снова открывает её, возвращается к привычной теме смерти, однако на этот раз не пассивно соглашается, «принимает» смерть, но активно борется с ней и отвергает.

Лексика, как и образный ряд первых сонетов цикла «Catarina to Camoens» практически одинаков: тот же дух (shadow, spirit), появляющийся вместе с любовью или смертью, плач и слёзы (tears), дерево скорби (cypress tree), однако, на этот раз, по мере

развития сюжета «Португальских сонетов» любовь спасёт лирическую героиню и приносит ей счастье взаимного чувства. Таким образом, заглавие «Португальские сонеты» задаёт внутренний контекст — как в пределах творчества Элизабет Барретт Браунинг, позволяющий проследить развитие её поэтического мировосприятия, так и затекстовый, встраивающий «Португальские сонеты» в более широкую систему, включающую в себя стихотворное творчество как самой поэтессы, так и Луиса де Камоенса. Данное заглавие позволяет провести определённую параллель между отдельными эпизодами их биографии и поэтическим творчеством, имеющим, несомненно, в обоих случаях автобиографическую основу.

Кроме того, название «Португальские сонеты» также является ещё одним доказательством любви поэтессы к Роберту Браунингу. Поэт высоко ценил поэзию своей жены, в частности, цикл «Catarina to Camoens», и даже называл её «моя маленькая португалка» («the Portuguese») — поэтому некоторые исследователи и склонны объяснять подобную стилизацию этим ласковым домашним обращением [Ingram, 1889: 105].

В заключение стоит отметить, что заглавие осмысливается как активно функционирующий элемент художественного произведения. Функции, выполняемые заглавием, можно разделить на внутренние и внешние, выделив номинативную, содержательную и аттрактивную — как основные. Выполняя эти функции, название структурирует и определяет поэтику последующего текста, а также его место — как во внутреннем контексте творчества автора, так и в более общем, литературном, «затекстовом» контексте. Название «Сонеты с португальского» выполняет яркую аттрактивную функцию, привлекающую внимание читателя к сонетному циклу, но в то же время — отвлекающую от имени автора, что определяет поэтику дальнейшего стихотворного текста как перевода, а не оригинального художественного произведения. Это позволяет воспринимать «Португальские сонеты» в широком литературном контексте, устанавливая концептуальную связь цикла с португальской поэзией Луиса де Камоенса, творчество которого и вдохновило ранее Элизабет Барретт Браунинг на создание столь же замечательного стихотворного цикла, как и главный предмет нашего исследования — шедевр английской любовной лирики «Сонеты с португальского».

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Браунинг, Элизабет Барретт, Пер.: Михаил Цетлин и Игорь Астров, Предисл. Георгия Адамовича. «Португальские сонеты», Нью-Йорк, 1956. – 96с.
- 2) Богданова, О. Ю. Сопоставление функциональных особенностей заглавий художественных произведений и современной публицистики (на англоязычном материале). Ярославский педагогический вестник. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. – №3. – Том 1(Гуманитарные науки). –287с.
- 3) Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981. – 137с.
- 4) Григорьев В.П. Поэтика слова. – М.: Наука, 1979. – 343с.
- 5) Кржижановский С. Поэтика заглавий. М.: Никитинские субботники, 1931. – 31с.
- 6) Тюпа В.И. Аналитика художественного (Введение в художественный анализ). - М.:Лабиринт, 2000. – 200с.
- 7) Browning, Elizabeth Barrett. The Poems of Elizabeth Barrett Browning. London, Frederick Warne & CO. 1893 – 548p.
- 8) Ingram John J. Elizabeth Barrett Browning. London, W.H.Allen & CO, 1889. – 194 p.

*Никола М.И.*

*г. Москва, Московский педагогический государственный университет*

## **«РУССКИЙ ДНЕВНИК» ЛЬЮИСА КЭРРОЛЛА 1697 ГОДА**

Путешествие по России Кэрролл совершил в самом начале своей карьеры писателя и ученого совместно с другом и коллегой, оксфордским священником Генри Парри Лиддоном. Путешествие продолжалось в течение месяца, с 28 июля по 26 августа 1697 года. Маршрут путешествия охватывал Москву, Петербург и Нижний Новгород. Русский дневник английского прозаика позволяет ощутить его любознательность, доброжелательный интерес к чужой культуре, наблюдательность, юмор.

Преимущественный интерес у Кэрролла вызвало древнерусское искусство: соборы, иконы, фресковая живопись, духовная музыка. Ему удалось посмотреть соборы Кремля, Троице-Сергиеву Лавру, Исаакиевский собор, Казанский Собор, Симоновский монастырь и др. Православная служба поразила Кэрролла богатым облачением священнослужителей, великолепием церковных шествий, убранства церквей. Все это представилось Кэрроллу контрастом к более простой и строгой литургии Англиканской церкви. В то же время этот контраст не был для него препятствием к установлению более тесных контактов между Православной и Англиканской церквями. Кроме чисто туристического интереса Кэрролл и Лиддон прибыли с миссией способствовать сближению двух церквей, в связи с чем они провели целый ряд встреч с высшими представителями православного клира (митрополит Филарет, архиепископ Леонид).

Что касается других областей культуры, то здесь наиболее яркое впечатление у Кэрролла вызвали дворец Кремля и Оружейная палата, залы Эрмитажа и хранящиеся в них картины западных мастеров, Петропавловская крепость, Петергоф. Все это поражало англичан своим размахом, изобретательностью, роскошью, мастерством российских архитекторов. Из русских театров Кэрролла особенно привлек Малый театр, из русских актеров – игра Ленского, хотя тот еще был лишь восходящей звездой русской сцены.

Однако внимания Кэрролла не избежали торговые ряды, русские трактиры.

Наслышавшись о Нижегородской ярмарке, друзья, Кэрролл и Лиддон, отправляются в город на Волге. Ярмарка поразит их не столько товарами, сколько многообразием национальных обликов, языков и одежд, соседством соборов и мечети. Знакомство с Нижним Новгородом даст путешественникам ощущение богатого потенциала России.

В дневнике почти нет неблагоприятных впечатлений Кэрролла от России. Разве что они возникают в редких случаях от отсутствия должных удобств в дороге или в гостиничных номерах. Но автор тут же замечает, что все неудобства искупаются яркостью впечатлений. Незадолго до конца жизни Кэрролл замечал, что Москва была самым замечательным из всего, что он видел.

Никулина Е.А.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

## ЛЕКСЕМА *WORD* В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ И ПАРЕМИОЛОГИИ

**Аннотация:** В современном английском языке существует большое количество фразеологизмов и паремий с компонентом *word*. В статье предполагается проанализировать некоторые устойчивые выражения с данным компонентом и показать, как именно семантика компонента *word* реализуется в таких ФЕ как *swallow one's word*, *waste one's words*, *weigh one's words*, *words cut more than swords* и другие, и проследить, какие именно концептуальные метафоры могут образовываться при особом «прочтении» таких образований. Примерами метафор могут служить WORD IS FOOD, WORD IS TRASH, WORD IS MATERIAL, WORD IS A WEAPON и другие.

**Ключевые слова:** фразеологизм, *word*, паремия, концептуальная метафора.

Настоящая статья посвящена семантике некоторых фразеологизмов и паремий с компонентом *word*. При анализе некоторых устойчивых словосочетаний с данным компонентом, а также при рассмотрении пословиц с указанным компонентом выяснилось, что семантика компонента *word* представляет собой сложное дисперсное образование. Так называемая семантическая дисперсия состоит в том, что при особом «прочтении» данных фразеологизмов и паремий могут образовываться различные концептуальные метафоры. «Любой акт номинации - косвенное свидетельство не только определенного вида деятельности, но и факта «оставленного» внимания на одном из ее компонентов» (Кубрякова 2004: 92). Таким компонентом в данном исследовании стала лексема *word* (*words*), семантику которой в составе несвободных словосочетаний и предполагается рассмотреть.

Для выявления различных концептуальных метафор были проанализированы 35 фразеологизмов и паремий с компонентами *word* и *words*, отобранные методом сплошной выборки из двуязычных и одноязычных фразеологических словарей и словарей идиом. В статье фигурируют некоторые из рассмотренных фразеологических единиц (далее ФЕ), которые были сгруппированы сообразно концептуальным метафорам. Наиболее многочисленной оказалась группа WORD IS FOOD, эта группа представлена такими фразеологизмами как *swallow one's word* (*глотать слова*), *have to eat your words* (*взять свои слова обратно*), *put words into smb's mouth* (*вложит кому-то слова в уста*), антонимичная ей *take the words out of one's mouth* (*опередить чье-либо высказывание*), *not to mince one's words* (*говорить прямо, ничего не утаивая*). Во всех фразеологизмах данной группы фигурируют глаголы, связанные с приемом пищи: слова можно «глотать», их можно «класть» в рот наподобие тому, как ребенка кормят родители, или птенца кормит птица, есть даже совет «не проворачивать» слова в мясорубке, не «делать» из них фарша, иначе говоря, сказать все, что думаешь, без обиняков. Во всех этих фразеологизмах слова уподобляются пище, причем, как правило, ФЕ этой группы обладают отрицательной коннотацией, так как они постоянно испытывают некое «давление» со стороны деятеля, они не представляют собой самостоятельных образований, WORD IS FOOD.

Другой группой, достаточно многочисленной, является следующая: *words cut more than swords* (*слова режут остree меча*), *words go through one like a knife* (*слова режут как нож*), *words/actions feel like a sword through one's heart*, *many words, many buffets* (*много слов, много ударов*). Здесь также наблюдается действие человека над словами, но слова

приобретают огромную силу и предстают как оружие (knives, swords), хлесткие удары (buffets). Любопытно, что в произведении В. Шефнера слова также описаны в терминах орудия убийства или пули: «Слово может убить...», «Слово можно в разящий свинец перелить...», а в произведении Эмили Дикинсон «479» слова сравниваются с острыми лезвиями: «She dealt her pretty words like Blades/ How glittering they shone...». Концептуальную метафору, которая представлена указанными фразеологизмами и паремией, WORD IS A WEAPON, можно наблюдать и в некоторых примерах из словарей:

*"This is the last night of freedom in your life, so make most of it," the new bodyguard, Chief Inspector Paul Officer, told Lady Diana Spencer. "Those words," she would say, "felt like a sword through my heart."* (The Penguin Dictionary of English idioms 2002: 245)

*"I'm sorry, but I don't love you any more, Philip." Her words went through me like a knife* (The Penguin Dictionary of English 2002: 170).

Слова могут сравниваться с мусором - WORD IS TRASH. Фразеологизм *waste one's words* фигурирует и в английском, и в русском языке. Как часто мы слышим фразы «Не сори словами», «Не бросай слова на ветер». В английском языке данная концептуальная метафора реализуется создается и при помощи глагола *waste*, который имеет следующую дефиницию в словаре идиом: *when something such as money or skills are not used in a way that is effective, useful, sensible* (Longman Dictionary of Contemporary English Idioms 2006:1859).

С другой стороны, слова могут иметь вес, если использовать их вдумчиво, тщательно «взвешивая»: *to weigh words*, ведь взвешивая что-то нельзя ошибиться, а значит и результат разговора будет положительным, по крайней мере, для адресата, он достигнет цели:

Think before you speak. **Weigh your words** (P.G. Wodehouse, 'French Leave', АРФС)

Machiavelli was no facile phrasemonger; the conditions under which he wrote obliged him **to weigh every word**; his themes were lofty, his substance grave, his manner nobly plain and serious (N. Machiavelli, 'Prince', pagebypage.com)

Дефиниция данной ФЕ в словаре Oxford Dictionary of English Idioms представлена следующим образом:

*[V + O pass] speak, or write, with deliberate care in choosing one's words, either for stylistic reasons or to make one's meaning perfectly clear, avoid giving offence, etc He was as deliberate in his speech as in his work, weighing his words momentously. AITC And a multitude of similar horrors 'helter-skelter development' (a proliferation of fairgrounds?) suggest that Grosvenor and Macmillan are hardly men who weigh each word. NS*

Интересна и концептуальная метафора WORD IS LAW. Фразеологизм *smb's word is law* фигурирует в словаре Cambridge International Dictionary of Idioms: *if someone's word is law, everyone must obey them. There is no use questioning any of his rules – his word is law around here.*

Другой пример употребления данного фразеологизма в художественном контексте:

*"That I was in supreme command. So I am in a sense, but I am the lieutenant of Natas for all that, and in a case like this his word is law. But come, what terms do you propose?"* (G. Ch. Griffith, 'The Angel Of The Revolution', pagebypage.com).

В данном случае речь идет о подчинении военачальника, чье слово является законом и выполняется беспрекословно. Но как часто эту фразу можно слышать в бытовом разговоре,

когда супруги начинают выяснять отношения, и требуют, чтобы в семье именно слово мужа или жены считалось законом...

Безусловно, данная статья лишь очерчивает круг проблем, которые ставит перед исследователями когнитивная фразеология, и, соглашаясь с мнением Е.Г. Беляевской о том, что «в рамках когнитивной научной парадигмы в центр внимания исследователей попадают, прежде всего, проблемы моделирования семантики фразеологических единиц, поскольку именно семантический аспект лежит в основе моделирования языковой способности человека» [Беляевская 2009: 9], хотелось бы подчеркнуть, что именно компонент *word* участвует в создании многочисленных образов, концептуальных метафор, языковое воплощение которых во фразеологических образованиях устойчивого типа учит нас не тратить слова напрасно, взвешивать каждое слово и быть со словами осторожными, так как иногда они могут становиться настоящим оружием.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Беляевская Е.Г. Концептуальная структура семантики идиом и методы ее изучения// Актуальные проблемы изучения комплексных языковых знаков/ материалы международной научной конференции к 12100-летию заслуженного деятеля науки, доктора филологических наук, профессора А.В. Кунина. 22-23 апреля 2009 года. - М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2009. - С. 22-24.
- 2) Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / рос. Академия наук. Ин-т языкознания. - М.: Языки славянской культуры, 2004.
- 3) Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь (АРФС). – М., Русский язык, 1985.
- 4) Cambridge International Dictionary of Idioms. Cambridge, 1998.
- 5) Longman Dictionary of Contemporary English. Longman, 2006
- 6) The Penguin Dictionary of English idioms. Penguin, 2002.
- 7) The Penguin Dictionary of Proverbs. Penguin, 1983.
- 8) <http://www.pagebypagebooks.com>
- 9) <http://voiceseducation.org/education-book>
- 10) <http://poem4you.ru/classic/shefner/slova-1.html>

Оганьян А.М.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

## TEACHING POETRY IN THE LANGUAGE CLASSROOM

**Synopsis:** To understand what a poet means the stage of preparation is of great use. It allows students time to activate areas of their personal experience, which a poem is to deal with. This creation of a mental set facilitates access to a poem. The article explores three possible channels for approaching poems: through reading a poem, through listening to a voice, in other words defining the tone of a poem, and through finding out extralinguistic factors, to be exact, biographical criticism, influencing the understanding of a poem.

**Key words:** poetry, interpretation, pre-stage, reading, tone, extralinguistic factors

It is not always easy to appreciate poetry. To understand what a poet means the **stage of preparation** is vitally important. It allows students time to activate areas of their personal experience, that is their schemata, which a poem is to deal with. This creation of a mental set facilitates access to a poem. In the article we will be looking at three possible channels for approaching poems.

Thus, the first stage is **reading a poem**. To begin with, students should read the poem once straight through, with no particular expectations; read open-mindedly. During the first reading they are not to dwell on a troublesome word or difficult passage — but just read on, using the top down approach in order to get an overall picture. On the second reading, students read for the exact meaning of all the words, that is, they read for detail; if there are words they don't understand, it is better to try to guess their meaning from the context and then, if necessary, look them up in a dictionary; afterwards, they dwell on any difficult parts as long as they need to. Each student can also be asked to make a list of his/her own difficulties. When the teacher has collected about 15-20 words, he/she may try this exercise:

1. Ask each student to call out *two* words with which he/she has consistent trouble. Write these up on the board. At the end, add any words from your own list, which have not been mentioned.

2. Prepare a copy with a set of unfamiliar words and discuss their meaning together with students before analyzing a poem. It is a good vocabulary exercise.

The second point that should be focused on is that if students reads a poem silently to themselves, they pronounces the words in their mind. Still, it is likely for them to read a poem aloud, or hear someone else reading it out. In this case learners may discover meanings they didn't perceive in it before. It will usually be advisable to read a poem out or play the recording at least a few times. It is often helpful if students listen with eyes closed. Introducing an element of suggestopedia can lower the affective filter and motivate students' mental potential.

The second aspect of the preparation stage is **paraphrasing a poem**.

In paraphrasing we put into our own words what we understand a poem is about, restating ideas that seem essential, stating what a poem may only suggest after the first reading. The statement that results may take as many words as the original, if not more. A paraphrase, then, is ampler than a summary, a brief gist, main idea, or story. Making a paraphrase can help students see its theme, which is not the same as subject.

The third important element of the pre-stage in evaluating a poem is **listening to the voice of a poem, in other words, perceiving the tone of it**.

The tone is something in a poem that makes the author's attitude clear to the readers: the

choice of certain words, the emphasis on certain details. Students may never be able to know the poet's personal feelings. All they need to know is what feelings they experience when they read a poem.

Let's look at the analysis of the tone on the basis of the poem "Strange Fits of Passion" by W. Wordsworth. The following questions and activities may be of great use:

*Questions:*

1. How does the author manage to create the feeling of anxiety, fear, nervousness, restlessness? What is the narrator's state of mind? Is it panic, alarm, awe, and obsession?
2. What gives him the creeps? What causes his alarm and despondency?
3. Why is he so scared and terrified?
4. What idea comes to your mind when you get to know that the poet's love is strange?
5. How does the poet reveal his love?
6. What makes the poem sound so mystic, secret, mysterious, and enigmatic?
7. How does the poet render the increasing tension of the situation?
8. How is the threat to the poet's lover becoming greater?
9. What is the poet's attitude to nature? Do you agree that the poet described natural phenomena dramatically: not as a lifeless object, however, beautiful it may be, but in accordance with human feelings or in contrast to them as the background of a human drama?

*Activities:*

1. Divide the class into five groups: the first one reads the poem, the second one looks up the unfamiliar words in the dictionary, the third one paraphrases the whole poem or the most difficult parts of it, the fourth one dwells upon the tone of the poem and the fifth one gives the information about its author.
2. Ask students to make up a list of words, which contribute to the understanding of the tone of the poem.
3. Choose two students who are supposed to be the author and the reader of the poem under discussion. Let them analyze the tone from their perspective. Compare the two viewpoints.

Here is an example of how the tone can be analyzed taking into consideration the questions above.

The poem "Strange Fits of Passion" by W. Wordsworth presents a mixture of a narrative poem in which the story is told and a reflective one expressing philosophic ideas, serious thoughts and depicting the rider's feelings of quiet, peace and conciliation giving place to alarm and anxiety. The sense of calm, harmony and beauty mingles with the feelings of increasing emotional tension, fear and nervousness.

The poet succeeds in his attempt to create a mystic, mysterious and enigmatic atmosphere of the poem, makes it sound dramatic. The author achieves this effect by making the rider's thoughts and emotions clear to the reader and by his skilful description of natural phenomena intensifying the man's drama or even inevitable tragedy. The poet's description of the moon makes us feel his despondency and restlessness, his burning desire to get to his lover's cottage before some terrible events take place ("With quickening pace my horse drew high"). As we guess, the moon in the poem is identified with the man's race towards his lover who may be dead. Being bright, it symbolizes life, peace and pleasant reminiscences. But when it becomes descending and, finally, drops this harmony changes into awe, obsession and panic, life gives place to death:

*My horse moved on; hoof after hoof*

*He raised, and never stopped:*

*When down behind the cottage roof*

*At once, the bright moon dropped.*

The poet chooses nature to show the rider's state of mind, which emphasizes his strong conviction that natural phenomena often reflect human emotions. Moreover, when people are in love nature becomes closer to them. In the poem it is not only the lover the rider can share his feelings with, but also kind and generous nature, the best listener and supporter:

*In one of those sweet dreams I slept,  
Kind Nature's gentlest boon.*

All the methods under consideration contribute a lot to the appreciation of the poem at the preparatory level. However, sometimes to discover the subject matter of a poem and approach the higher level of its interpretation students need some **extralinguistic factors** such as the biography of a certain poet that produces a great impact on the process of his/her creative writing. The biographical factors in most cases throw light on those things that may remain unnoticed during reading, paraphrasing and discovering the tone of the poem. The autobiographical elements in a poem may be indirect, or they may form the central subject, as in Sylvia Plath's "Lady Lazarus," which discusses her suicide attempts. In either case, a poem's autobiographical stance affects students' response. Although they respond to a poem's formal elements, they cannot help reacting to what they know about its human origins. For example, reading S.Plath's chilling exploration of her death wish, while knowing that within a few months the poet would kill herself, makes students receive an extra jolt of emotion. In a good autobiographical poem, that shock of veracity adds to a poem's power. In an unsuccessful poem, the autobiographical becomes a substitute for emotions not credibly conveyed by the words themselves.

By way of example, let us consider the autobiographical poetry of the famous American poet Sylvia Plath and the crucial factors that influenced her personality and writings.

There are at least three crucial biographical facts that cast shadow on S.Plath's personality and work: one, the premature death of her father; two, the separation from her husband Ted Hughes, in whom she saw her father's surrogate; and, three, her suicide attempts, the first unsuccessful one at the age of twenty-one, and the final successful attempt in her thirtieth year.

Hatred to Plath's father was extremely strong because it was the flip side of love, the feeling that Sylvia had a great deal of. She really adored Otto, he functioned in her life and in her family as the all-powerful god and for the little girl he was the centre of the world. The death of the father killed off a part of the daughter. Being left with the loss of the closest person in her life Sylvia experienced quite an opposite feeling - hatred to a man who had betrayed her and left when she needed him most.

In her imagination her husband Ted Hughes replaced her father and her dependence on him was absolute and tragic. If she lost him, she vowed, she would go mad or kill herself. And when S.Plath came to know about her husband's affair with another woman and his cruel intention to leave her and divorce Sylvia's insane love couldn't bear that betrayal and immediately turned into hatred. Therefore, her poems harbour many strong emotions: regret, anger, pain and self-pity.

Paramount among the concerns of biographical critics out for the "truth" about Sylvia Plath is the need to somehow explain her decision to kill herself. Various theories are offered. None of them seem exhausting (проверь сочетаемость): what remains for readers today is the fact that she did die and die at her own hand. The last poems show her fascination with death and with pain, both physical and mental.

Here is a chilling poem "Lady Lazarus" that takes us within the troubled psyche of the poet who contemplates suicide (проверь сочетаемость). The analysis of the biographical elements gives students a deep insight into the general tone of most of S.Plath's poems, and provides students with a firm grounding for their future interpretation.

LADY LAZARUS

*I have done it again.*

*One year in every ten*

*I manage it—*

*A sort of walking miracle, my skin*

*Bright as a Nazi lampshade,*

*My right foot*

*A paperweight,  
My face a featureless, fine  
Jew linen.*

*Peel off the napkin  
Oh, my enemy.  
Do I terrify?—*

*The nose, the eye pits, the full set of teeth?  
The sour breath  
Will vanish in a day.*

*Soon, soon the flesh  
The grave cave ate will be  
At home on me*

*And I a smiling woman.  
I am only thirty.  
And like the cat I have nine times to die.*

*This is Number Three.  
What a trash  
To annihilate each decade.*

*What a million filaments.  
The peanut-crunching crowd  
Shoves in to see*

*Them unwrap me hand and foot—  
The big strip tease.  
Gentleman, ladies,*

*These are my hands,  
My knees.  
I may be skin and bone,*

*Nevertheless, I am the same, identical woman.  
The first time it happened I was ten.  
It was an accident.*

*The second time I meant  
To last it out and not come back at all.  
I rocked shut*

*As a seashell.  
They had to call and call  
And pick the worms off me like sticky pearls.*

*Dying  
Is an art, like everything else.  
I do it exceptionally well.*

*I do it so it feels like hell.  
I do it so it feels real.  
I guess you could say I've a call.*

*It's easy enough to do it in a cell.  
It's easy enough to do it and stay put.  
It's the theatrical*

*Comeback in broad day  
To the same place, the same face, the same brute  
Amused shout:*

*"A miracle!"  
That knocks me out.  
There is a charge*

*For the eyeing of my scars, there is a charge  
For the hearing of my heart—  
It really goes.*

*And there is a charge, a very large charge,  
For the word or a touch  
Or a bit of blood*

*Or a piece of my hair or my clothes.  
So, so, Herr Doktor.  
So, Herr Enemy.*

*I am your opus,  
I am your valuable,  
The pure gold baby*

*That melts to a shriek.  
I turn and burn.  
Do not think I underestimate your great concern.*

*Ash, ash—  
You poke and stir.  
Flesh, bone, there is nothing there—*

*A cake of soap,  
A wedding ring,  
A gold filling,*

*Herr God, Herr Lucifer,  
Beware  
Beware.  
Out of the ash  
I rise with my red hair.  
And I eat men like air.*

*Questions:*

1. Although the poem is openly autobiographical, S.Plath uses certain symbols to present herself (Lady Lazarus, a Jew murdered in a concentration camp, a cat with 9 lives, and so on.). What do these symbols tell us about S.Plath's attitude towards herself and the world around her?
2. In her biography of Plath, *Bitter Fame*, the poet Anne Stevenson says that this poem penetrates "the furthest reaches of disdain and rage . . . bereft of all 'normal' human feelings." What do you think Stevenson means? Does anything in the poem strike you as particularly chilling?
3. The speaker in "Lady Lazarus" says, "Dying / Is an art, like everything else". What sense do you make of this metaphor?
4. Does the ending of "Lady Lazarus" imply that the speaker assumes that she will resurrect? How can you interpret the poem on the basis of the biographical elements?

*Activities:*

5. Ask students to find out some facts concerning the biography of Sylvia Plath and present them to the class. Do it in groups.
6. Choose two students who are supposed to be Sylvia Plath and her husband Ted Hughes. Ask them to share information about the poets' married life and how it influenced their creative work.
7. Ask students to find biographical elements in the poem and explain how they contribute to defining the poem's tone.
8. Ask students to interpret the poem from the point of view of the poet's tragic life.

Thus, in the article we have given a detailed analysis of the methods used in the pre-interpreting stage of a poem: reading a poem, paraphrasing a poem, listening to the voice of a poem and finding out some extralinguistic factors which help us to find more about the personality of a poet).

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Axelrod S. G. Sylvia Plath: The Wound and the Cure of Words. - Baltimore, 1990.
2. Borisova L.M. Introduction to English Philology. - Kolomna, 1998.
3. Kennedy X.S. & Gioia, Dana. An Introduction to Poetry. - Longman, 1998.
4. Plath S. The Collected Poems. - New York, 1992.
5. Sambrook H. Sylvia Plath: Selected Works. - Longman, 1999.

Павлова А.К.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

## ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ НА ФОНЕТИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ ЖЕНСКОЙ РЕЧИ

**Аннотация:** Статья посвящена особенностям женской речи. Особое внимание уделяется описанию речи современных британских высокостатусных женщин, добившихся успеха в различных профессиональных областях. Автор считает, что нельзя рассматривать влияние гендера на просодическую реализацию речи, не учитывая других важных социальных параметров, таких, как профессиональная принадлежность говорящего, возраст, происхождение, образование. Для речи женщин, принадлежащих к определенным профессиональным сферам, характерны схожие тенденции просодического оформления. Таким образом, еще одним важным фактором помимо гендерного, который учитывался при анализе материалов исследования, проведенного автором, выступил фактор профессиональной принадлежности говорящего.

**Ключевые слова:** гендерные исследования, просодические характеристики женской речи, социальный статус, профессиональная принадлежность говорящего

В последние десятилетия проблемы гендерной лингвистики вновь приобрели актуальность. Очевидно, это связано с изменяющимися представлениями о традиционных ролях женщины и мужчины в обществе. Лингвистов интересует, отражаются ли данные социальные изменения в речи представителей обоих полов и каким образом гендер влияет на формирование языкового репертуара.

Женская речь стала предметом многочисленных гендерных исследований, которые позволили выявить ее специфические особенности на всех языковых уровнях.

В исследовании, проведенном автором статьи, была поставлена задача рассмотреть влияние гендерного фактора на просодическое оформление звучащей речи женщин, обладающих высоким статусом в обществе. Некоторые результаты исследования будут представлены в рамках данной статьи. Исследование проводилось на материале аудио- и видеозаписей интервью британских женщин, добившихся успеха в различных профессиональных сферах: политиков, представительниц бизнеса и шоу-бизнеса, писательниц, журналисток. Все эти записи находятся в свободном доступе в сети Интернет. Корпус исследования представлен восемью интервью, общее время звучания 85 минут.

В ходе исследования было установлено, что нельзя рассматривать влияние гендера на просодическую реализацию речи, не учитывая других важных социальных параметров, таких, как профессиональная принадлежность говорящего, возраст, происхождение, образование. Так, для женщин, принадлежащих к определенным профессиональным сферам, характерны схожие тенденции просодического оформления звучащей речи. Таким образом, еще одним важным фактором помимо гендерного, который учитывался при анализе материалов исследования, выступил фактор профессиональной принадлежности говорящего. Как отмечает Т.И. Шевченко, «профессия, возраст и пол говорящего, определяющие социальный статус человека, его социокультурный уровень, влияют на речевое поведение человека, в том числе на его интонацию. Однако основным стратифицирующим фактором, безусловно, является род занятий, и с этим необходимо согласиться, ибо статус человека определяется именно его деятельностью, функцией в обществе». [Шевченко, 1990: 66]

В ходе исследования мы проанализировали речь всех информантов и установили схожие характеристики просодического оформления речи. По общности данных характеристик мы объединили женщин в 2 профессиональные группы:

1. женщины-политики, общественные деятели и представители бизнеса;
2. представители творческих профессий из сферы медиа бизнеса: дизайнеры, писательницы, актрисы, редакторы журналов.

Так, характеризуя общие впечатления от речи женщин I группы, нужно отметить, что речь звучит более официально, и для говорящих характерен высокий уровень контроля над речью, отсутствуют индикаторы разговорного стиля, несмотря на то, что для интервью характерен стиль непринужденной беседы. Еще один вывод, который показался нам интересным: чем выше профессиональный (карьерный) уровень женщины-политика (министр внутренних дел, министр здравоохранения), тем более развиты навыки публичных выступлений, которые они демонстрируют даже в рамках жанра интервью.

Речь женщин из II группы можно охарактеризовать как не формальную, более эмоциональную, местами небрежную, вероятно, вследствие отсутствия высокой степени контроля над речью. В речи этих женщин присутствует большое количество индикаторов разговорного стиля, таких, как паузы хезитации, повторы, самоперебивы, а также использование вводных конструкций, “you know”, “you see”.

Today? Erm... **I can't think of anything particularly bad** about my life to be honest with you...erm.. **I can't think about anything particularly bad. The worst thing...the very worst thing** actually right now this second is that we've got no food in the fridge for dinner (Джоан Роулинг, писательница, 4).

На наш взгляд, такое речевое поведение может быть следствием влияния профессиональной сферы. Стоит напомнить, что аудитория, с которой взаимодействуют представители творческих профессий, это аудитория массовой культуры, которой интересны знаменитости из мира кино, музыки, моды. Как отмечает А.В. Костина, массовая культура – это «область культуры, доступная для понимания представителями всех социальных слоев и групп и получившая широкое распространение в обществе, в том числе в молодежной среде» [Костина, Популярная культура 2005. URL: [http://www.zpujournal.ru/zpu/2005\\_3/Kostina2/33.pdf](http://www.zpujournal.ru/zpu/2005_3/Kostina2/33.pdf)].

Таким образом, здесь наблюдается явление языковой аккомодации с учетом фактора уместности звучащей речи в данной экстралингвистической ситуации.

Говоря об особенностях сегментации, необходимо отметить, что длина интонационных групп в речи всех информантов очень вариативна. Преимущественно встречаются группы длиной до 10-ти слогов, хотя иногда можно зафиксировать и длинные интонационные группы (12-15 слогов). Такая неравномерная сегментация характерна для спонтанной разговорной речи. В речи женщин I группы границы интонационных групп продиктованы логическим и синтаксическим членением текста. Аудиторы отмечают, что преобладают краткие паузы, благодаря чему речь льется гладко и легко воспринимается на слух.

Например:

But I suppose the point is || (628 мс) that in the role that I'm in | (549 мс) it is possible | (94 мс) I'm taking decisions on a daily basis | (103 мс) that do | (340 мс) affect other people's lives. | (549 мс) (Тереза Мэй, политик, 5)

В данном фрагменте все паузы продиктованы логическим и синтаксическим членением текста, за исключением паузы между глаголами “do” и “affect”. Политик намеренно использует эмфатическую паузу, чтобы подчеркнуть, что решения, которые она принимает каждый день, очень важны, потому что действительно влияют на жизни людей.

В речи II группы информантов границы интонационных групп часто не продиктованы не логическим или синтаксическим членением текста, а скорее отражают специфику речемыслительной деятельности говорящих. И, как следствие, в речи женщин творческих

профессий зафиксировано наличие большого числа пауз хезитации (как заполненных, так и не заполненных)

Например,

No! ||| (937 мс)... no well I mean ||| (983 мс) unless that child is ||| (628 мс) God forbid in a coma | (184 мс) or something. | (313 мс) No | (134 мс), I don't I don't accept that | (144 мс) (Джоан Роулинг, писательница, 4)

По данным аудиторского анализа темп речи большинства информантов варьируется от быстрого к среднему. При этом следует отметить, что, несмотря на высокую скорость произнесения, речь политиков легко воспринимается на слух, благодаря четкой артикуляции и преобладанию в речи кратких пауз. В то же время речь женщин творческих профессий зачастую с трудом воспринимается на слух: из-за быстрой скорости и негромкого голоса информанта создается эффект “бормотания”.

Описывая мелодические характеристики речи, прежде всего, необходимо отметить, что речь всех информантов отличается достаточно высокой степенью тональной вариативности в плане реализации ядерных компонентов высказывания, однако в плане оформления предъядерной части интонационной группы мы наблюдали использование всего 2 типов шкал: постепенно нисходящая и ровная, что характерно для разговорно-информационного фонетического стиля, в котором реализованы высказывания.

В речи большинства информантов преобладают низкие нисходящие тоны. Однако, по мнению auditors, для женщин II группы характерны более крутые углы падения, что придает речи оттенок твердости, решительности. Нельзя не заметить тенденции к увеличению количества случаев использования в речи и мужчин, и женщин нисходящих тонов. Однако интересно отметить, что согласно исследованию речи политиков-мужчин [Савинова, 2010: 104], они намного чаще употребляют низкие нисходящие тоны (47% нисходящих против 8% восходящих в речи мужчин, в то время как, например, женщина-политик Салли Дэвис употребляет 35% нисходящих тонов против 16% восходящих).

Важным социолингвистическим индикатором является такой параметр, как *качество голоса*. Так, низкий, сильный, не слишком эмоциональный голос, характерный для мужчин, свидетельствует о деловитости, авторитетности и компетентности. Высокий голос с эмоциональным интонированием произносимого считается женственным. Исследователи обнаружили, что женщины, занимающие более высокие посты, стараются в своей речи подобного интонирования избегать. Данное наблюдение подтверждается и результатами электроакустического анализа и в нашем исследовании. Женщины I группы имеют более низкие показатели ЧОТ, чем женщины II группы.

Подводя итог, следует еще раз подчеркнуть, что изучение фонетических маркеров гендера в звучащей речи предполагает включение в сферу изучения и других компонентов социального статуса.

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Костина, Популярная культура 2005.  
URL:[http://www.zpujournal.ru/zpu/2005\\_3/Kostina2/33.pdf](http://www.zpujournal.ru/zpu/2005_3/Kostina2/33.pdf).
- 2) Савинова, М.С. Просодия как маркер профессиональной принадлежности говорящего: дис... кандидата филологических наук. М., 2010. 104с.
- 3) Шевченко Т.И. Социальная дифференциация английского произношения. – М.: Высшая школа, 1990. – 66с.
- 4) <https://www.youtube.com/watch?v=wIj719cWiLk>
- 5) <https://www.bbc.co.uk/programmes/profiles/rt-hon-theresa-may-mp>

Павлова М.С.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

## КОГНИТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

**Аннотация:** статья посвящена рассмотрению и анализу функционального потенциала метафорических конструкций в текстовом пространстве. В рамках настоящего исследования обсуждаются особенности информации, передаваемые посредством метафор. В центре внимания находятся информативная, мнемоническая, эмоционально-оценочная и этическая функции метафоры.

**Ключевые слова:** метафора, панорамность, образ, переносное значение, функциональный потенциал.

Современные исследования в области лингвистики имеют явно выраженный текстологический характер, в связи с чем, анализ и интерпретация художественного текста являются неотъемлемой частью дискурсивного анализа. Современный художественный текст – это поликодовый текст, в котором метафора выступает в качестве феномена языка, мышления, сознания и культуры. Метафора обладает богатым когнитивно-функциональным потенциалом, что позволяет осуществлять наиболее лингвистически корректную интерпретацию текста. Обилие лингвистических теорий метафоры позволяет говорить о существовании ряда признанных классификаций функций метафоры, но наиболее полной мы считаем классификацию, предложенную В.К. Харченко [Харченко, 2012: 5]. Исследователь выделяет три особенности информации, передаваемой посредством метафор: целостность, панорамность образа; подключение огромной массы неосознаваемого к психическому отражению; множественность образного прочтения ситуации.

1. Целостность, панорамность образа. Панорамность метафорической информации заставляет по-новому взглянуть на гностическую сущность конкретных лексических единиц, которые становятся основой любой метафоры [Харченко, 2012: 23]. Предлагаем рассмотреть панорамность образа на следующем примере: “Sophia tore herself from thoughts of him, from daydreams, back to the movement of rigid bodies and the solution of the so-called *mermaid problem* by the use of the functions with two independent variables”. Согласно тексту новеллы Эллис Манро «Too Much Happiness», здесь речь идет о Софье Ковалевской, которая, как известно, была первой в мире женщиной-профессором математики. При прочтении новеллы образ Софьи Ковалевской уже гарантированно формируется в сознании читателя, а так называемая панорамность образа достигается при помощи метафорической структуры *mermaid problem*, русским эквивалентом которой служит лексическая единица *математическая русалка*. Таким образом, в нашем сознании сформировался целостный образ – образ женщины-математика.

2. Подключение огромной массы неосознаваемого к психическому отражению, поскольку образно-ассоциативные процессы на бессознательном уровне обладают не менее значимой ценностью, чем сознательные процессы. Глубинность образных ассоциаций наиболее эффективно проявляется в теории цвета: “The smell of the hay fields and the pine woods, the *golden hot summer days*, and the long bright evenings of northern Russia intoxicated her”. Метафора *golden hot summer days* содержит в себе номинацию цвета *golden*, который является символом солнца, солнечного света – это представляется вполне логичным, так как метафорический контекст позволяет установить время года – *summer*. Однако, в своем

негативном аспекте, золото выступает в качестве символа упадка, нежелания, тленности. В рассматриваемой метафорической конструкции *golden summer days* лексему *golden* следует рассматривать с нотой негативной коннотации, вследствие того, что главная героиня обманула ожидания своего учителя и бросила математику именно из-за золотых летних деньков. Наша точка зрения может быть проиллюстрирована рядом примеров: “*She had failed Weierstrass once before. She failed him when she had achieved her early success. It was true, though he never mentioned it. She had turned her back on him and on mathematics altogether; she had not even answered his letters. She went home to Palibino in the summer of 1874, with her degree won, stored in a velvet case, and then put away in a trunk to be forgotten for months-years-at a time*”. Очевидно, что цветовая номинация в составе метафорической конструкции является неотъемлемым аспектом панорамного образа, складывающегося в сознании читателя, и необходима для абсолютного понимания содержания текста и индивидуально-авторской идеи.

3. Множественность образного прочтения ситуации. Перефразируя В.К. Харченко, отметим, что с позиций информационных систем, третьим и немаловажным свойством метафоры, обуславливающим ее уникальность, является плюрализм. Анализ сборника новелл Эллис Манро «Too Much Happiness» на предмет метафорических единиц со свойством множественности образного прочтения ситуации позволяет представить следующее. В сборнике представлены 10 новелл, в них мы выделили 30 единиц, содержащих лексему *take*, окруженных метафорическим контекстом, и обладающих абсолютно разными лексическими значениями и коннотациями:

“*She decided to take it slightly*”

“*The only thing to do, she said, was to take this up as a shared program*”

“*She did not, in any sane moment, think of impressing Jon so favorably that he would come to his senses when she appeared to take the applause of the audience at the end of the show*”

“*There are walks you can take there, she says, where wild animals won't bother you...*”

“*Then he and the child's mother talking over each other, urge her to take some other things*”.

“*Nina actually did not take up much room*”.

“*I said we could take him in with us, because I was used to old people*”

“*...he told them not to take the trouble...*”

“*The note instructed her...to take the subway to a specified station...*”

“*And we take turns soliciting the public*”

“*Not in the larger bathroom which he had entered only to take tub baths*”

“*This is an occasion, I should take a picture*”.

“*...Hang on, just be patient, it'll only take a minute*”.

“*I had to take a chance that it work fast...*”

“*They take practice runs at this time of the year*”

“*She was sixed me up, apparently, as somebody who was willing to take orders ...*”

“*Take away the tension*”.

“*If she wasn't, how could she afford to take the time?*”

“*...take your place in a higher grade...*”

“*...to take away the taste of the desserts we hated...*”

“*...the limbs at the top will take radical turns...*”

“*Nevertheless he can't take a step*”

“*...and would take the matter up with him*”

“*it doesn't take much of a droop of spirits*”

“*...though he pretends to take no notice...*”

“*Now hearing the old woman's voice take that little pious or fearful drop...*”

“*...the trip would take a good deal longer now*”

“*They were to take turns nursing her*”

“*It would take time*”

“Doree had to take three buses...”

В данной предметной области мы обратились к этимологическому словарю, который предоставил нам информацию следующего содержания: OED calls *take* “one of elemental words of the language”, *take* alone has 55 varieties of meaning... Basic sense is “to lay hold of” [5]. Как показывает проведенный анализ, лексема *take*, обрамленная метафорическим контекстом, изобилует плюрализмом значения в различных языковых ситуациях.

Принимая во внимание все особенности метафорической информации, можно утверждать, что информативная функция метафоры является одной из ее наиболее эффективных функций, что позволяет читателю, используя лингвокреативный механизм речевой деятельности, оценить всю непревзойденность вертикального контекста художественного произведения.

Отдельного рассмотрения заслуживает мнемоническая функция метафоры, которая способствует лучшему запоминанию образов и самого текста благодаря эмоциональной насыщенности метафорических средств языка. “But these are not Russian peasants. None of them are drunk, or garrulous, or laughing. They are *stiff as boards*. Even the fat that blankets the bones of some of them is stiff fat, self-respecting, *Lutheran fat*”. Метафорическая структура *they are stiff as boards* включает в себе образ, уже достаточно устоявшийся в памяти человека. Автор пренебрежительно называет людей “деревяшками”, наделяя их свойствами глупых, бесчувственных, равнодушных представителей общества. Эти метафорические свойства прочно обосновались в человеческом сознании, и не требуют дополнительных фоновых знаний. А вот конструкция *Lutheran fat* представляет собой скрытую метафору, так как в ней содержится информация, требующая дополнительных знаний культуры, и может быть знакома далеко не всем представителям настоящего поколения. Метафора *Lutheran fat* ссылается на одно из самых старых протестантских течений в христианстве. Таким образом, мы приходим к пониманию того, что между этими людьми, о которых говорит главная героиня новеллы, и обществом возникло подобие протеста. Наши догадки находят блестящее подтверждение в дальнейших событиях, развивающихся в рамках новеллы: “Except perhaps the one time, the Sunday, when all the serfs and their owners had to go to church to hear the Proclamation read”. Метафорическая единица *Proclamation read* аллюзивно связывается с так называемой “the Peasant Reform of 1861” - реформой, упразднившей крепостное право в Российской империи. Анализ новелл Элис Манро показывает, что мнемоническая функция в чистом виде встречается редко и сочетается с объяснительной и жанрообразующей функциями, предоставляя редкие примеры на предпочтение образной символики при запоминании информации.

Неотъемлемым элементом функционального потенциала метафоры можно назвать эмоционально-оценочную функцию. Эта функция заключается в наличии положительной или негативной коннотации в значении лексем метафорического содержания. Для того, чтобы наглядно увидеть, как реализуется эмоционально-оценочная функция метафор, обратимся к анализу новеллы “Some Women” в тексте, который мы выделили ряд метафор с негативной коннотацией:

“She made one ominous-sounding progress up the stairs...”

“But the idea of a bedroom downstairs would have outraged her...”

“None of us mattered to her, not me, or her critics or defenders. No more than bugs on a lampshade”

“Some poppies had escaped and were growing wild beyond the hedge...so I asked if I could pick a bouquet to brighten the sickroom. “They’d only die,” she said, not seeming to realize that this remark had a double edge to it, in the circumstances”.

“Certain suggestions, or notions, would make the muscles of her lean spotty face quiver, her eyes go sharp and black, and her mouth work as if there was a despicable taste in it”.

“I didn’t like being caught by a word I didn’t know”

“A skinny streak of pale flesh”

“Word gets around”

Примеры показывают, что негативная коннотация здесь вполне уместна, так как главный герой смертельно болен и в доме царит тяжелая атмосфера.

Говоря об этической функции метафоры, укажем, что она находит плодотворную реализацию в текстах, каким-либо образом связанных с религиозными учениями. Проиллюстрировать это утверждение помогут цитаты из новеллы Эллис Манро “Child’s Play”:

“The other *backdrop of our lives*, which was supposed to be emphasized at camp, was *religion*”

“Even the *Chat was relatively free of references to God or Jesus and was more about honesty and loving-kindness and clean thoughts in our daily lives...*”

В этих примерах метафоры инвариантны и поливалентны, что усиливает эмоционально-эстетическое воздействие на читателя.

Проанализировав с помощью эмпирического метода функции метафоры, мы приходим к ряду важных заключений:

1) Функциональный аппарат метафоры безграничен, уникален в плане национально-культурной специфики и представляет собой почву для глубокого анализа сущности метафоры.

2) Высокая информативность метафорических конструкций подчеркивается наличием ряда особенностей (целостность и панорамность, ссылка на бессознательное, плюрализм).

3) Функции метафоры не могут реализовывать свой потенциал обособленно, поэтому, часто одна функция вытекает из другой, а также все функции находятся в очевидном взаимодействии друг с другом и находятся в отношениях взаимоусиления, взаимоиндукции.

4) Метафоры обладают миромоделирующим потенциалом и позволяют сгенерировать четкое представление о метафорической картине мира писателя и охарактеризовать его / ее индивидуально-авторский стиль.

В целом, метафора является самым распространенным, многоизучаемым, но так и не познанным до конца явлением. Метафора может стать предметом исследования лингвистов, литературоведов, психологов, культурологов, раскрывая каждый раз новые грани своего образного потенциала. “Образная речь оказывает сильное воздействие на адресата, на его поведение, его систему оценок. Метафора, подключая эмоциональные каналы воздействия, делает такое воздействие и более тонким, и более глубоким. Все это бесспорно, но сущность этической функции метафор заключается отнюдь не в ее производности и зависимости от других функций, а в опосредованном характере отражения, что дает больший воспитывающий эффект, нежели прямое, необразное отражение” [Харченко, 2012: 46].

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Москвин В.П. Русская метафора. Семантическая, структурная, функциональная классификация: Учеб. пособие к спецкурсу по стилистике. – Волгоград: Перемена, 1997. – С. 21-51
- 2) Скляревская Г. Н. Метафора в системе языка. – 2-у изд., стереотипное. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2004. – 166 с.
- 3) Харченко В.К. Функции метафоры: Учебное пособие. Изд. 4-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 88 с.
- 4) Черкасова Е. Т. Опыт лингвистической интерпретации тропов (метафора) // ВЯ. 1968. №2. - С. 28-38
- 5) Online Etymology Dictionary [Электронный ресурс] Режим доступа [URL: <http://www.etymonlyne.com/>]

Перепеляк Т.А.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

## ОБРАЩЕНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ВЕЖЛИВОСТИ

**Аннотация:** Обращение является одной из наиболее частотных коммуникативных единиц, связанных с речевым этикетом и с системой вежливости. Формулы обращения (ФО) в каждом языке имеют свою национально-культурную специфику. Они играют важную роль в коммуникации, несут информацию о социальном статусе собеседников, типе взаимоотношений между ними: степени близости, социальной и статусной дистанции и т. д. Уместность их употребления имеет большое значение для установления контакта и достижения взаимопонимания, для успешной межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** формулы обращения, коммуникация, нулевая ФО, номинативные апеллятивы.

Обращение является одной из наиболее частотных коммуникативных единиц, связанных с речевым этикетом и с системой вежливости. Формулы обращения (ФО), так же, как и другие контактоустанавливающие средства, в каждом языке имеют свою национально-культурную специфику. Они являются интересным объектом исследования, так как содержат существенную информацию о коммуникативных нормах и традициях, о характере социально-статусных отношений в рассматриваемой коммуникативной культуре, о системе вежливости.

ФО играют важную роль в коммуникации, они несут информацию о социальном статусе собеседников, типе взаимоотношений между ними: степени близости, социальной и статусной дистанции и т. д. Уместность их употребления имеет большое значение для установления контакта и достижения взаимопонимания, для успешной межкультурной коммуникации.

Выбор ФО определяется коммуникативным контекстом, включающим ролевые отношения между партнерами, которые могут быть симметричными либо асимметричными, социально-психологическую дистанцию между ними, обстановку общения и другие факторы. Таким образом, следует различать обращение к знакомому и незнакомому адресату, равному по возрасту и положению и неравному, обращение в официальной и неофициальной обстановке, а также учитывать тип отношений между собеседниками (они могут быть тесные, дружеские, холодные, натянутые и т. д.).

ФО являются ярким отражением социальных отношений, характерных для рассматриваемой лингво-культурной общности и определяемых исторически сложившейся дистанцией между ее членами (как вертикальной, так и горизонтальной). Именно различия в дистанции предопределяют основные различия в английских и русских обращениях. Проследим наиболее существенные из них.

В английской коммуникации при обращении к незнакомому адресату в обиходно-разговорной речи - на улице, в транспорте, магазине, библиотеке, театре и других общественных местах - наиболее распространенной является нулевая ФО, то есть обращение без прямого указания адресата. Вместо форм с номинативной основой, как правило, используется формула привлечения внимания *excuse me*:

*Excuse me, is there a post office near here? Excuse me, could you tell me the time, please? Excuse me, is that seat free? Excuse me, you have dropped your glove.*

Отсутствуют номинативные формулы обращения, подобные русским *девушка,*

молодой человек, женщина, дама, мужчина, которые имеют широкое и не всегда уместное употребление: *Девочки, кто еще без билетика, пожалуйста* (кондуктор в автобусе - пассажирам среднего возраста) / *Мужчина, передайте за проезд* (в транспорте) / *Девушка, скажите, что я за вами* (в магазине).

Термины родства, такие, как *сын, дочка, тетя, дядя, бабушка, дедушка*, как правило, не используются вне семейной сферы коммуникации. В русской коммуникативной культуре они часто употребляются в адрес посторонних, в основном людьми пожилого возраста и детьми: *Дочка, тебе что?* (буфетчица - студентке) / *Сын, не подвинешься?* (пожилая женщина - молодому человеку в автобусе).

В английской коммуникации при обращении к посторонним нулевая формула обращения является основной.

При неформальном общении иногда возможны такие обращения, как *boy, young fella (fellow), mate, luv (love), buddy, stranger*. Подобные ФО можно встретить в следующих коммуникативных ситуациях:

1. Пожилые люди - молодым:

*Young man, would you help me with my bags, please* (пожилая женщина на вокзале),

*Hey, young fella, could you ever give me a hand with this* (пожилой мужчина - молодому).

2. При обращении к незнакомой женщине иногда используется обращение *love* (неформальная форма написания - *luv*), к мужчине - *mate*:

*How can I help you, luv?*

*That would be five pounds, luv* (торговцы на рынке, обращаясь к покупательнице);

*Would you ever have the time there, mate?* (уличные рабочие - проходящему мимо мужчине).

Номинативные формулы при обращении к лицам некоторых профессий (*waiter, porter, doctor, constable, driver, nurse*), которые относительно недавно отмечались в пособиях по английскому этикету как исключения из вышеназванного правила, являются в настоящее время устаревшими. Сейчас редко можно услышать такие реплики, как *Waiter! The bill, please / Porter, will you see to my luggage, please/Nurse, I'm thirsty/Driver, could you stop the bus, please*. Нормативными в подобных коммуникативных ситуациях являются нулевые формулы обращений: *Excuse me, could I have the bill, please? /Excuse me, will you see to my luggage, please? /Excuse me, could I have a glass of water, please? / Excuse me, could you stop the bus, please?*

При обращении к незнакомому адресату в некоторых случаях могут использоваться формулы *sir* и *madam*, однако они употребляются нечасто. С их помощью не только устанавливается речевой контакт с собеседником, но и определяются ролевые позиции партнеров, подчеркивается вышестоящее положение адресата и соответственно нижестоящее положение говорящего. Именно поэтому люди одного возраста и положения никогда не употребляют обращения *sir / madam* по отношению друг к другу.

Сфера употребления данных речевых формул за последнее время значительно сократилась, что свидетельствует о влиянии на язык процесса демократизации общества. В настоящее время данные формулы можно услышать главным образом при вежливом обращении к клиентам в сфере обслуживания:

*Good evening, sir... madam. Can I take your coats?* (швейцар - посетителям);

*Could I have the bill, please? - Here you are, sir* (официант - клиенту);

*Taxi! - Where to, sir?* (таксист - пассажиру);

*Can you show me some cameras, please? - Certainly, madam* (продавец - покупательнице);

*It's nothing serious, sir. You have run out of petrol* (механик автосервиса - клиенту).

Кроме того, *Sir/Madam* являются конвенциональной формулой обращения к незнакомому адресату в письмах: *Dear Sirs, Dear Sir/Madam*.

Для английской коммуникации почти не характерны номинативные апеллятивы при обращении к группе адресатов, подобные русским лексическим формулам, образованным от наименования лиц, объединенных какой-либо ситуацией или деятельностью, что является проявлением коллективистской ментальности русских: *Граждане пассажиры /уважаемые родители / дорогие друзья / дорогие телезрители / уважаемые радиослушатели (покупатели, читатели, избиратели, соотечественники, москвичи, россияне)* и т. д. Подобные ФО в английском речевом этикете практически отсутствуют. В ситуации обращения к пассажирам по радио (в самолете, в аэропорту, на вокзале), также к зрителям в театре употребляется форма *Ladies and gentlemen*:

*Good afternoon, ladies and gentlemen. Captain Brown and his crew welcome you aboard British Airways flight BA 0880 to Moscow (объявление на борту самолета).*

*Ladies and gentlemen, please take your seats. The play will begin in 2 minutes (объявление в театре).*

*Ladies and gentlemen, please ensure that your mobile phones are switched off during the performance (объявление в театре перед началом спектакля).*

В большинстве ситуаций прямое обращение не употребляется, адресат называется косвенно либо не называется вообще, для русской коммуникативной традиции в аналогичных ситуациях характерно употребление прямого обращения. Сравним:

*Passengers are reminded that it is not permitted to use mobile phones during the flight. Computers may be used but after seat belt sign has been switched off. - Уважаемые пассажиры, напоминаем вам, что пользоваться мобильными телефонами запрещено во время всего полета. Компьютерами можно пользоваться после того, как погаснет наше табло.*

*May I have your attention, please. Due to circumstances beyond our control the performance cannot be continued (объявление в театре). - Уважаемые зрители, по независящим от нас причинам продолжение спектакля невозможно.*

Отмеченные различия представляются весьма логичными, если посмотреть на них с точки зрения культуры и доминантных особенностей общения. В таких обращениях, как *уважаемые пассажиры, уважаемые покупатели, дорогие радиослушатели* очевидно стремление представить людей, объединенных определенной ситуацией, как коллектив. Здесь находит отражение такая русская культурная ценность, как соборность. Не случайно, что для индивидуалистической культуры, где преобладают дистантные отношения и акцент делается на отдельную личность, стремление к подобному объединению не характерно.

Номинативные формулы обращений допускаются в английской коммуникации при неформальном общении, обычно в адрес знакомых лиц: *Hi lads /guys/folks* (учитель - ученикам, преподаватель - студентам, гость - другим гостям/хозяевам). Данный факт подтверждает мнение о том, что стремление назвать адресата характерно в случае меньшей социально-психологической дистанции между коммуникантами. Интересно отметить, что такие обращения могут быть адресованы также группе, состоящей только из представительниц женского пола: *Hi, guys/lads* (учитель приветствует учениц в школе для девочек).

Примером проявления индивидуалистического начала, характерного для английской культуры, является также обращение в приветствии *Hello everybody* (Здравствуйтесь каждый), которое направлено не ко всем присутствующим в целом, а индивидуально к каждому (Ср. русское *Всем привет! /Я вас всех приветствую*).

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Вежицкая А. Язык. Культура. Познание. М., 1997
- 2) Вежицкая А. Понимание культуры через посредство ключевых слов. М., Языки славянской культуры, 2001
- 3) Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. М., Р. Валент, 2003

- 4) Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах. М.: Изд-во РУДН, 2003
- 5) Ларина Т.В. Снижение формальности в общении как одна из современных тенденций в коммуникации. М., РГГУ, 2006

*Плужникова Ю.А.*

*г. Коломна, Коломенский институт (филиал) Университета машиностроения*

## **FORMING STUDENTS' PROFESSIONAL VALUES IN THE FRAMEWORK OF ESP**

**Synopsis:** Forming students' professional identity is necessary for their future self-fulfillment in the career they have chosen which is one of the objectives of professional training based on the competence approach. The article aims to suggest ways and activities of developing students' axiological attitudes and the system of values in their professional area in the framework of ESP classes at higher educational institutions.

**Key words:** forming professional identity, students' value systems, axiological attitudes, competence approach in ESP, professional self-development and fulfillment.

The modern system of higher education aims at preparing students for their future professional activities that should be performed effectively. As is commonly known, professional activity forms one of the most important aspects of a person's life that should facilitate their self-fulfillment.

A person's professional development aimed at the highest level of expertise starts at the stage of identity formation, choosing a profession, that usually takes place during adolescence. Ideally, the modern educational trend towards early professional orientation and specialization should enable attaining the following goals: developing personal attitudes, forming a professional identity, choosing a career. Still, due to certain external and internal reasons, not all school leavers enrolled into universities or other higher educational institutions do possess a well-defined personal attitude which is not imposed by the social environment but which has been mediated through the internal motives. In other words, not many first-year students are able to clearly explain their career choice, but are rather unsure of it. It is often the case that they have a very vague idea of their future job or professional activities required in performing it. All that could hardly be called a sound professional identity.

Thus, the academic staff of any higher educational institution is faced with the necessity to form the students' professional identity, certain professional values that could become the foundation for their further self-development and fulfillment, for mastering the chosen trade.

According to English dictionaries, values are usually defined as the principles and beliefs that influence the behaviour and way of life of a particular group or community [Macmillan Dictionary Online]. As for the Russian pedagogical tradition, values represent such ideas, things, phenomena, or reasons that are significant for both individuals and society. In its turn, a value system may be described as moral, aesthetic, ideological, civil, religious or other foundations serving as guidelines for people in their behavior, self-assessment and assessment of others.

From the viewpoint of pedagogical psychology, values and their systems are the result of certain influences on a person's life. Their meaning represents the changes they produce in a personality: a part of the external world becomes a reality of the internal world, of a person's psyche. Values trigger emotions and attitudes by influencing a personality through the correlation of the external and the internal. As A. Längle puts it, the axiological experience is closely connected to the attitude a person takes towards his / her life, activity, or environment [Längle, 1988 : 8-9].

A person is unable to make decisions, to determine objectives or to evaluate results of activities without a clear understanding of values underlying them. According to numerous research data, knowledge becomes effective only when it incorporates certain values and personal meaning.

That is why value judgements and axiological attitudes are an indispensable part of the modern education process based on the competence approach. They are to guide the students' activity in achieving educational and professional goals, thus demonstrating a significant influence on both the process and the result of professional training and providing for its efficiency.

An important contribution to solving the problem mentioned above could be made by teachers of English for special purposes (ESP) through their work on changing students' attitude to their future profession, starting probably at the level of unformed or loose and moving through formally positive in the direction of axiological attitudes. Experience proves that English classes at higher educational institutions can facilitate the introduction of certain professional values to the students' value systems, namely the ambition to master the chosen profession, the urge to reach professional competence and obtain the highest level of expertise, the need for self-development.

The contents studied in the course of ESP at non-linguistic departments can be effectively used to form students' positive emotional attitude to their future professional activities as well as to provide a better understanding of them. Working with professionally oriented texts, articles from various mass media sources, educational and information Internet resources enables English teachers to form a more or less accurate representation of students' future professional field, to refresh and coordinate their common life experience and scientific knowledge acquired through tuition. Studying biographies and professional achievements of famous representatives in their future area of expertise facilitates "awakening" students' motivation for attaining professional competence, self-development, and drive for success.

It seems important to note that in order to generate sustainable value systems and consistent axiological attitudes it is not enough just to inform students. Therefore, it seems necessary not only to present information about values, but to make students comprehend it, which means accept, interpret, analyze and store. The stage that follows should be aimed to elicit knowledge in the form of concepts and notions and then, conditions permitting, to provide training that requires actions based on the axiological attitudes.

Further on, we would like to give some examples from the experience of work with engineering students majoring in computer science and technology, programming, and control in technical systems.

One of the topics we work on in ESP classes is "Jobs in Computing". Students read texts describing the essence, procedures and specifics of the working process in such jobs as a computer operator, a support specialist, a help desk technician, a programmer, a systems administrator, a web designer, a web page administrator, a systems analyst, a database operator, an electronics engineer, the head of a data processing department and so on. Students learn about the job requirements in terms of knowledge, skills, and competencies, about desirable or demanded personal qualities, characteristics and abilities.

Following this, students are given the task to compare and contrast the data they have obtained according to certain parameters and to analyze it. Afterwards they get acquainted with resumes of several candidates and choose the one who best fits in a vacancy or meets specific job requirements. During this stage students form and express their opinions, discuss suggested variants, learn to stand their ground or find a compromise in order to arrive at a coordinated decision. The subject matter of the discussion facilitates understanding and interpreting information about professional values, forming notions, concepts and judgements.

We also practice tasks to search and retrieve information, e.g. look through the classified section of a newspaper / a specific web site and find vacancy adverts for a certain position, analyze the job requirements, weigh them against your own skills, abilities, character traits (both current and potential). Search results are then discussed in class, a (simplified) job description for various positions is compiled which synthesizes notions and concepts of specific jobs and professional activities discussed in the framework of a certain expertise area.

The students' work on the topic results in their presentations (or a written argument / essay) where they express their ideas about the career they have chosen and give arguments to support

their choice. Thus, alongside with the incentive to master the chosen professional field, students are provided with benchmarks in their future area of expertise, its contents and specifics as well as criteria to assess their own skills and abilities in the given format. All this partakes to the development of students' professional identity which is characterized by the correlation of personal and social concepts of a profession, of its significance for an individual where the axiological identity is of major importance (by "axiological identity" we mean here the congeniality of personal and professional values).

It should be stressed that a foreign language as a subject on the curriculum possesses a significant potential for forming an axiological attitude to the chosen profession as a whole, as well as for developing professional values of an individual, in particular. This implies professional ethics, social standards and legal norms as means of regulation in the field of professional activities and behavior. As far as the students majoring in programming and IT are concerned, this idea may be clarified with the example of working on the topics "Hacking", "Virtual fraud and phishing", "Viruses, spam and malware", "Copyright and its protection in the Internet" that touch upon the problems of morals and ethics. Defining these problems, reflecting, analyzing and discussing examples, evaluating and giving axiological judgements contribute to the development of professional ethics and affect students' personality.

Moreover, during ESP classes we have a unique opportunity to contrast and compare the characteristics and specifics defining certain areas of expertise in Russia and abroad, to show their cultural and / or national variations, to analyse the system of professional relationships, attitudes and values in different contexts, to make cross-cultural comparisons. This necessity is determined by the following considerations. Transparency and openness of the modern educational and social systems, integration processes in the cultural life of the European and world community, the development of computer and communication technology lead to the expansion of international cooperation, setting up joint ventures, multinational scientific research teams or project groups, joint programs and other forms of cooperation. That is why the concepts and notions formed about the socio-cultural specifics of professional practices abroad should help graduates to perform their job functions and responsibilities in a better way, to maintain effective cooperation in the situations of intercultural communication in the professional areas which, in turn, will enhance their competitiveness in the dynamic modern labour market.

In conclusion we would like to underline that ESP as a subject has a truly unique potential to synthesize students' knowledge and ideas of their future professional activities (common life, scientific, acquired through studying specialised subjects, etc.). Duly planned, organised and managed English classes, their contents and results promote forming students' professional identity, axiological attitudes to future profession, contributing to building up their motivation for self-development. The positive potential of identity and behaviour that modern students possess needs support and development through multiple means existing in the system of professional education, including ESP.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Längle, A. (1988) Wende ins Existentielle. Die Methode der Sinnerfassung. In A. Längle (Hrsg.) *Entscheidung zum Sein*, SS. 40-52. München: Piper.
- 2) Values. In Macmillan Dictionary Online. Retrieved 21 March 2015 from <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/value>.

Полякова Г.М.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

## ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМЫ ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ США В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

**Аннотация:** Статья рассматривает лингвокультурологические особенности исполнительной системы США на примере лингвокультурем, выделенных в юридических романах Дж. Гришэма. В статье дается определение термина «лингвокультурема», раскрываются его особенности, как лексики с национально-культурным компонентом. Также предоставляются дефиниции выбранных лингвокультурем и приводятся примеры из художественных произведений. В конце подводится итог о том, что художественная литература является источником национально-культурной информации и представленный анализ позволяет раскрыть и понять исполнительную систему США.

**Ключевые слова:** лингвокультурология, лингвокультурема, национально-культурный компонент, исполнительная система США, художественная литература, произведения Дж. Гришэма, юридический триллер

Литературные произведения являются источником лингвокультурной информации. Посредством языка автор раскрывает культурные и национальные особенности народа. Данная статья рассматривает лингвокультуремы законодательной системы США в произведениях Дж. Гришэма, известного американского автора юридического триллера.

В первую очередь необходимо определить термин «лингвокультурема». Лингвокультурема – комплексная межуровневая единица для определения лексики с национально-культурным компонентом [Полякова, 2012 : 79]. Термин был введен В.В. Воробьевым в качестве основной единицы, которая может способствовать выяснению сущности взаимосвязей языка и культуры. Ученый считает, что «при изучении взаимосвязи и взаимодействия языка и культуры как комплексной проблемы оказывается целесообразным выделение особой единицы, синтезирующей в себе оба коррелирующих феномена» [Воробьев, 2008 : 45]. При этом лингвокультурема определяется как «совокупность формы языкового знака, его содержания и культурного смысла, сопровождающего этот знак [Воробьев, 1996 : 353], а также как «своеобразная призма, через которую проходит национально-специфическое видение мира» [Мамонтов, 2000 : 224]. Важно отметить, что лингвокультурема включает в себя сегменты не только языка (языкового значения), но и культуры (внеязыкового культурного смысла) [Воробьев, 2008 : 45].

В широком смысле лингвокультурема – это единица языка, которая воплощает собой связь языковой и внеязыковой действительности, связующим звеном между которыми выступает мышление [Полякова, 2012 : 79]. По выражению В.В. Ощепковой, «эта единица языка не только обладает лингвистическим значением, но и является манифестацией соответствующей культуры» [Ощепкова, 2004 : 94].

Также следует подчеркнуть, что лингвокультурема, как комплексная единица, синтезирующая в себе «единство лингвистического и экстралингвистического (понятийного или предметного) содержания» [Воробьев, 2008 : 45], по своей сути более «глубокая», чем «слово». В отличие от довольно общего термина «слово», который подразумевает наличие в структуре таких элементов как знак и значение, в структуру лингвокультуремы помимо знака и значения, входят понятие и предмет, при этом слово принадлежит только к области языкового, а лингвокультурема и к области предметного мира.

Мы выделили лингвокультуемы исполнительной системы США в произведениях Дж. Гришэма: *The Runaway Jury*, *The Client*, *The Chamber*, *A Time to Kill*.

В США существует обширная практика слушание дел судом присяжных. *Jury* is a group of people, usually 12, who judge a court case. Members of a jury are ordinary members of the public [Macmillan English Dictionary]. (*The jury again was all-white and certainly non-Jewish.* [Grisham : электронный ресурс]). Процесс отбора членов суда присяжных достаточно строгий. Претендент должен быть гражданином США не младше 18 лет; проживать в штате нахождения суда не менее года; владеть достаточными знаниями АЯ, чтобы верно заполнить квалификационную форму; не иметь физических и умственных отклонений; не должен находиться под стражей или иметь судимость более одного года. Также к членству в суде присяжных не допускаются чиновники и действующие служащие внутренних войск [United States Courts]. При этом, в представленных правилах не сказано о национальной принадлежности. Тем не менее, в примере видно, что неофициально это является важным вопросом.

Если претендент подходит по всем критериям, он получает статус присяжного – *jury duty* – the obligation to be part of a jury in a court, or time spent doing this [Macmillan English Dictionary]. (*He said the trial was scheduled to last for several weeks, and that the jurors would not be sequestered. There were some specific statutory excuses from jury duty, he explained* [Grisham, 1996 : 27]).

Главный судья обладает правом секвестировать, т.е. изолировать жюри – *sequester* – to keep a group of people, especially a jury in a court trial, apart from other people [Macmillan English Dictionary]. Это делается для того, чтобы решение, принятое судом присяжных, было основано только на данных, полученных в ходе слушаний, а не под влиянием средств массовой информации. (*I can declare a mistrial, or I can sequester the jury...*) [Grisham, 1996 : 161]).

В правовой системе любого государства важную роль играет сторона защиты. В США защитой подсудимых и обвиняемых занимается адвокат – *a lawyer* – someone whose profession is to provide people with legal advice and services [Macmillan English Dictionary]. (*Her mission as a lawyer was to protect abused and neglected children, and she did this with great skill and passion. She was a zealous advocate for small clients who could not say thanks. She had sued fathers for molesting daughters. She had sued mothers for abusing their babies. The money was adequate, but not important*) [Grisham, 1993 : 323]).

В судебной системе широко применяется процедура ознакомления с предлагаемыми решениями или изменениями – *deliberations* – the act of considering, discussing, and, hopefully, reaching a conclusion, such as a jury's discussions, voting and decision-making [The Free Dictionary]. (<http://legal-dictionary.thefreedictionary.com>). (*After a day and a half of deliberations, the jury reported to the judge that it was hopelessly deadlocked.* [Grisham : электронный ресурс]).

Если на слушании дело зашло в тупик, т.е. суд присяжных не может вынести согласованный вердикт, его члены были отобрано неверно или в процессе судебного слушания были допущены нарушения закона, то судья объявляет судебное заседание несостоявшимся и назначает другое – *mistrial* – a courtroom trial that has been terminated prior to its normal conclusion. A mistrial has no legal effect and is considered an invalid or nugatory trial [The Free Dictionary]. (*A mistrial was declared, and Sam Cayhall went home for the first time in five months.* [Grisham : электронный ресурс]). Данный пример также подчеркивает, что вовремя судебного разбирательства члены суда присяжных изолированы от общества – *Sam Cayhall went home for the first time in five months.*

В судах существует практика предварительных слушаний – *preliminary hearing* – a proceeding before a judicial officer in which the officer must decide whether a crime was committed, whether the crime occurred within the territorial jurisdiction of the court, and whether there is **Probable Cause** to believe that the defendant committed the crime [The Free Dictionary].

(He was a small, nervous type who worried about *preliminary hearings* and every other routine hearing. [Grisham, 1989 : 251].).

Подводя итог, необходимо отметить, что художественная литература является источником лингвокультурем и, как следствие, носителем национально-культурной информации. В данной статье мы рассмотрели некоторые лингвокультуремы исполнительской системы США, выбранные из произведений Дж. Гришэма. Такой лингвокультурный анализ позволяет раскрыть и понять исполнительскую систему США.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Воробьев В.В. Лингвокультурологическая парадигма личности: Монография. – М.: Изд-во УМУ РУДН, 1996. – 170 с.
- 2) Воробьев В.В. Лингвокультурология: Монография. – М.: РУДН, 2008. – 336 с.
- 3) Мамонтов А.С. Язык и культура: Основы сопоставительного лингвострановедения: дис. ... докт. филол. наук: – М., 2000. – 326 с.
- 4) Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии / В.В. Ощепкова. – М.- СПб.: ГЛОССА/КАРО, 2004. – 336 с.
- 5) Полякова Г.М. Анализ лексико-семантического поля «одежда» в русском, английском и немецком языках в аспекте сопоставительной лингвокультурологии: дис. ... кандид. филол. наук: - М., 2012. – 241 с.
- 6) Grisham J. A Time to Kill, Doubleday, New York, 1989.
- 7) Grisham J. The Client, Doubleday, New York, 1993.
- 8) Grisham J. The Runaway Jury, Doubleday, New York, 1996.
- 9) Grisham J. The Chamber. Электронный ресурс. Режим доступа: [<http://e-libra.ru/read/358122-chamber.html>].
- 10) Macmillan English Dictionary. Электронный ресурс. Режим доступа: [<http://www.macmillandictionary.com/dictionary>].
- 11) The Free Dictionary. Legal Dictionary. Электронный ресурс. Режим доступа: [<http://legal-dictionary.thefreedictionary.com>].
- 12) United States Courts. Juror Qualifications. Электронный ресурс. Режим доступа: [<http://www.uscourts.gov/services-forms/jury-service/juror-qualifications>].

Пхидо М.М.  
г. Москва, ГБУ СДЦ «Триумф»

## ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИДЕОГРАФИЧЕСКОГО ПИСЬМА В ОБУЧЕНИИ

**Аннотация:** В статье рассматривается один из возможных способов повышения эффективности учебного процесса путем введения в него идеографического письма. Означивание, фиксация в знаке, связывание с элементом учебного процесса зрительного образа, идеограммы, способно не только облегчить запоминание материала, являясь своеобразным мнемоническим приемом, но, и в дальнейшем позволяет анализировать и выделять существенные стороны изучаемых понятий, наглядно визуализировать их структуру, а также выстраивать систему взаимосвязей и взаимодействий между ними.

**Ключевые слова:** идеографическое письмо, идеограмма, графема, роботехнический алфавит.

Бурное развитие науки и техники на рубеже веков, и особенно впечатляющие результаты, достигнутые в сфере информационных технологий, привели к парадоксальной ситуации. С одной стороны, пользователи хлынувших, как из рога изобилия, во все сферы человеческой деятельности, включая и прозаическую бытовую, плодов научно-технического прогресса, впервые в истории получили в свои руки мощнейшие универсальные инструменты для работы с информацией. С другой стороны, мы оказались на удивление слабо к этой ситуации подготовлены. Большой объем информации, обрушивающийся на неподготовленные головы несчастных пользователей, её быстрое устаревание, особенно в практической части, и, как следствие, необходимость неоднократно в течение жизни переучиваться, начиная каждый раз практически с нуля, зачастую приводят человека к ощущению полной растерянности, потери почвы под ногами.

Все это похоже на то, как если бы нам дали в руки большую серьезную книгу, но часть страниц из нее вырвали, читать толком так и не научили, и в результате всё, что нам остается, это только угадывать по иллюстрациям, о чем в ней идет речь. Мне, по роду своей педагогической деятельности, этот разрыв в сознании оказался особенно заметен, поскольку с одной стороны я занимаюсь преподаванием образовательной робототехники для детей в возрасте от 5 лет, а с другой веду курсы повышения компьютерного мастерства для пожилых людей. Поэтому, поставленную требованием времени проблему, я бы сформулировал так: как обеспечить преемственность и непрерывность образовательного процесса? Чему и как обучать детей, что бы им впоследствии не приходилось с нуля, что называется «большой кровью», переучиваться и переучиваться в более зрелом возрасте?

Немецкому физику Роберту Кирхгофу приписывают авторство известного афоризма: «нет ничего практичнее хорошей теории».

Мне представляется, что именно этот путь поиска, выявления в практической педагогической деятельности теоретических основ, с их последующим обобщением, которые могут быть положены в фундамент системы непрерывного образования, т.е. возможности «безболезненного» повышения квалификации в любом возрасте, как говорится «от 5 до 105», и может привести к успешному преодолению кризисной ситуации, сложившейся в образовании. Причем острота кризиса в наименьшей степени касается не только тех, кто обучается, но и тех, кто обучает.

Процесс приобретения новых знаний и навыков: знакомство с новыми словами, усвоение обозначаемых ими понятий, установление взаимосвязей между ними и правил их

взаимодействия, в основных своих деталях очень напоминает процесс овладения иностранным языком. И очень важный этап при этом – овладение письменной речью. Именно возникновение письменной речи сняло ограничения на передачу информации в пространстве и во времени. И ведь ни у кого сегодня не возникает сомнений в необходимости обучать детей, начиная с определенного возраста, навыкам чтения и письма.

Глядя на такую несомненную эффективность поголовной грамотности, возникает естественный вопрос: возможно ли построение систем, аналогичных письменности, применительно к другим областям человеческой деятельности? История отвечает на этот вопрос утвердительно – да. На реверсе современной бумажной шведской банкноты номиналом в 500 крон изображен, живший в 17-18 веках шведский ученый, инженер и промышленник Кристофер Польхем (*Christopher Polhem*) [Johnson, 1963 : 25]. Для удобства практической инженерной деятельности он предложил и создал, так называемый механический алфавит. Механический алфавит Польхема представлял из себя, тщательно отобранный набор из 80-ти деревянных моделей механических узлов и устройств, различные комбинации которых, позволяли решать практически все инженерные задачи того времени. Благодаря использованию этого алфавита, три столетия тому назад, К.Польхемом были построены передовые для своего времени и практически полностью автоматизированные заводы по изготовлению механических часов и замков.

Основной элемент учебного процесса при преподавании детям основ робототехники – мастер-класс, проводимый преподавателем. Результат – поделка, сделанная своими руками. Поделка, как правило, тривиальная с инженерной точки зрения, но в ее конструкции заложено и при воспроизведении учеником прорабатывается какое-либо важное свойство, понятие, например, есть серия поделок на равновесие. Работа руками, необходимость концентрации на ней внимания, овладение инструментом все это требует затраты нервных сил. Особенно это заметно при работе с дошкольниками. Как правило, через 15-20 минут занятия внимание ребенка начинает рассеиваться, он отвлекается от работы. Для того, чтобы избежать психологических перегрузок в ходе занятий, ученикам было предложено отвлечься и порисовать на заданную тему. Своеобразная психологическая разгрузка. Оказалось, что многие стесняются это делать, потому, что считают, что рисуют не очень хорошо. Тогда я предложил им рисовать упрощенные схематические изображения, например, вместо реального изображения, сделанного своими руками электромагнита, они рисовали его схематическое изображение, такое, как на электротехнических схемах. Дети восприняли это новшество с радостью, и в результате очень скоро все стены в помещении для занятий оказались увешены детскими рисунками. Так же было замечено, что рисунок облегчает запоминание материала, является своеобразным мнемоническим приемом. Мнемоника очень важный момент в учебном процессе, поскольку после ознакомления с новым учебным материалом наступает своеобразный инкубационный период, длящийся нередко месяцами, в течение которого новые знания «прописываются» в уже существующей системе.

И тут самое время вспомнить о методике замечательного педагога Виктора Федоровича Шаталова. В своей методике В.И. Шаталов использовал так называемые опорные сигналы: «сочетание слов и графических символов, позволяет мгновенно восстанавливать в памяти содержание абзацев учебного текста и вести связный рассказ, переходя от одних символов к другим» [Шаталов, 1989 : 28]. Как известно, в цепочке сказано-понято-сделано между всеми этими тремя словами лежит дистанция огромного размера. Сложность восприятия слова, трудность перехода от словесного описания к полноценной практической деятельности знакома не только педагогам, работающим с детьми, но и тем, кто занимается подготовкой взрослых. И тут на помощь слову приходит более наглядный графический образ – знак.

Трудно переоценить роль идеи введения знака в психологическую структуру для целей обучения. Выдающийся отечественный ученый Л.С. Выготский писал о «необходимости выделять самостоятельную историю знаковых процессов, образующую

особую линию в общей истории развития ребенка» [Выготский, Т6, 1982 : 59]. В этой статье я не ставлю целью достигнуть того высокого уровня обобщения понятия знака, которое достигается в работах Л.С.Выготского. Задача ставится практическая: как на основании имеющегося педагогического опыта в области преподавания основ образовательной робототехники пополнить педагогический инструментарий путем построения знаковой системы – своеобразного робототехнического алфавита [Пхидо, 2016 : 349 ].

Первый шаг на этом пути представляется вполне очевидным: выделение из имеющегося набора учебных элементов (мастер-классов) базовых и сопоставление им графических знаков по принципу внешнего сходства (пиктограмм). Так, например, в ходе обучения у нас используется серия мастер-классов «Равновесие» по изготовлению различных фигурок, умеющих держать баланс. Есть горизонтальная фигурка парящего орла, с опорой на клюв, а есть вертикальная фигурка попугая, как бы сидящего на ветке. Соответственно первый знак будет называться «орёл», а второй – «попугай». Так же к изображению этих знаков-иероглифов могут добавляться еще и дополнительные графемы, например, маленький треугольник – «опора». По своей сути эти знаки уже не являются обычными пиктограммами, а скорее идеограммами.

Идеограмма (от др.-греч. *idéa* - идея и *уράμμα* - письменный знак, буква) - письменный знак или условное изображение, рисунок, соответствующий определенной идее автора. Идеографическое письмо — вид письменности, разновидность символического языка, знаки которой (идеограммы) обозначают некоторую идею (противопоставление пиктограммам, обозначающим изображенный ими объект). Теоретически, при соответствующем уровне проработки, надписи идеографическим письмом могут быть поняты людьми, говорящими на разных языках, и даже человеком не знакомым с соответствующей письменностью. Примерами идеограмм могут служить большинство значков в дружественном графическом компьютерном интерфейсе [Пхидо, 2016 : 350].

С введением в учебный процесс идеограмм сразу же четко определяются два плана: реальный (обозначаемый) и символический (обозначающий). И начинается формирование алфавита – системы знаков. В отличие от широко используемого нами алфавита фонетического, жестко ограниченного, как правило, определенным набором букв, набор идеограмм является, наоборот, открытой системой. Это больше похоже на иероглифическое письмо. Как известно, у народов, использующих такой вид письменности, значение знака не является раз и навсегда заданным, а меняется в зависимости от контекста. Так, к примеру, в китайском языке простой иероглиф «земля, почва» при вхождении его в качестве ключа в составной иероглиф слегка видоизменяется и обозначает уже не конкретную землю (почву), на которой растут, к примеру, растения, а уже более обобщенное понятие, например, территорию, участок земли, принадлежащий какому-либо владельцу.

Идеографическое письмо легко и наглядно предоставит возможность преподавателю четко структурировать учебный процесс, отслеживать и корректировать неизбежно возникающие отклонения от первоначальных планов, наладить индивидуальный учет и контроль усвоения учениками учебных материалов.

Немаловажный момент, заключается в том, что в ходе обучения ребенок начинает сам создавать условные знаки, тем самым постепенно вовлекаясь в знакомство и изучение различных семиотических систем.

Как указывает Н.Г.Салмина в своей монографии «Знак и символ в обучении»: «...целесообразно рассматривать в качестве компонента учебной деятельности не моделирование, а семиотический компонент, и не ограничиваться использованием только этого одного, хотя и наиболее развитого вида деятельности, но заниматься формированием их комплекса. Прежде чем выступить как средство деятельности, знако-символические системы и деятельности с ними должны выступить непосредственным объектом усвоения. Язык – основное средство коммуникации и познавательной деятельности осваивается практически и теоретически. Визуальные системы, отличаясь от вербальных по способам

построения, функционирования и освоения в онтогенезе, что бы выступить в качестве эффективных средств познания и коммуникации, должны стать предметом практического и теоретического освоения» [Салмина, 1988 : 279].

Анализ знака, знаковой организации, не только в качестве орудия, но и путем выстраивания знако-символических систем, установлению их связей, выделение алфавитов, синтаксиса, общих закономерностей, изменчивости в онтогенетическом развитии, в процессе их влияния на формирование знаний всё это весьма непростые задачи. Для того, чтобы знако-символические средства вводились в учебные процессы не на эмпирическом и интуитивном уровне, а на уровне системном требуются согласованные усилия широкого круга специалистов из различных областей знаний.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Johnson, William A. Christopher Polhem. The Father of Swedish Technology. Hartford, CT Trinity College Press. 1963.
- 2) Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается. М., Педагогика. 1989.
- 3) Выготский Л.С. Собрание сочинений. Т.1-6.М., 1982.
- 4) Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
- 5) Пхидо М.М. О методике преподавания основ робототехники для дошкольников / Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: Сборник научных статей и материалов международной конференции «Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека», (11-13 февраля 2016г, Коломна) / Отв. ред. Р.В. Ершова. – Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2016. С. 347-351.

Реязнова Р.И.

г. Уфа, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы

## КОНЦЕПТ КАК ОСНОВА ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА БАЗЕ КОНЦЕПТА «ВРЕМЯ»)

**Аннотация:** В статье исследуется концепт как основа языковой картины мира. Концепт «время» является одним из базовых концептов в русской и английской культурах. Сравнительный анализ концепта «время» в русской и английской языковой картине мира позволяет определить различие в его содержании.

**Ключевые слова:** концепт, основа, культура, коммуникация, фразеологические единицы, языковая картина мира, время

Язык – феномен культуры. Именно в языке находит свое отражение культура, и через него она передается от поколения к поколению. В процессе межкультурного общения познание направлено на восприятие ментальности другой нации. Сопоставительное изучение культур становится возможным через рассмотрение национальных ценностей в определенном контексте. Поиски единицы межкультурной коммуникации за последние десятилетия привели к утверждению термина «концепта». Однако он остается спорным вопросом. Отсутствие единого универсального определения данному понятию В.А. Маслова объясняет многомерной структурой концепта, состоящей из понятийной основы и социопсихикокультурной части, «которая не столько мыслится носителем языка, сколько переживается им, он включает ассоциации, эмоции, оценки, национальные образы и коннотации, присущие данной культуре» [3; 47].

Выделяют три подхода к толкованию понятия «концепт»: когнитивное, лингвистическое и культурологическое. В рамках лингвокультурологического направления также наблюдаются различные точки зрения.

Лингвистический подход представлен взглядами С.А. Аскольдова, Д.С. Лихачева, В.Н. Телия на сущность концепта. Д.С. Лихачев, принимая дефиницию С.А. Аскольдова, считает, что концепт существует для каждого словарного значения, и предлагает рассматривать концепт «как алгебраическое выражение значения» [1;58]. Согласно В.Н. Телия, концепт – «это все то, что мы знаем об объекте во всей экстенсии этого значения это конструкт, он не воссоздается, а «реконструируется» через свое языковое выражение и внеязыковое знание» [10; 217]. Представители данного направления понимают концепт как весь потенциал значения слова вместе с его коннотативным элементом.

Сторонники когнитивного подхода (Н.Н. Болдырев, Е. Г. Беляевская, В.З. Демьянков, Е.С. Кубрякова, А. П. Бабушкин, М. В. Пименова, И.А. Стернин, З.Д. Попова) к пониманию природы концепта относят его к явлениям ментального характера. Так, представители воронежской научной школы относят концепт к мыслительным явлениям, определяя его как глобальную мыслительную единицу, «квант структурированного знания» [8; 4]. Авторы «Краткого словаря когнитивных терминов» рассматривают концепты как идеальные абстрактные единицы, смыслы, которыми оперирует человек в процессах мышления, и которые отражают содержание опыта и знания, содержание результатов всей деятельности человека и процессов познания окружающего мира в виде определенных единиц, «квантов знания». При этом отмечается, что содержание концепта включает в себя информацию о том, что индивид знает, предполагает, думает, воображает о том или ином фрагменте мира.

Концепты сводят все многообразие наблюдаемых и выражаемых явлений к чему-то единому, подводя их под определенные, выработанные обществом категории и классы.

Представители третьего подхода при рассмотрении концепта большое внимание уделяют культурологическому аспекту. Согласно им, вся культура понимается как совокупность концептов и отношений между ними. Концепт трактуется ими как основная ячейка культуры в ментальном мире человека. Этому взгляда придерживаются Ю.С. Степанов, Г.Г. Слышкин, В.И. Карасик, С.Г. Воркачев, А. Вежбицкая, В. А. Маслова, Т.А. Фесенко и другие исследователи. Они убеждены, что при рассмотрении различных сторон концепта внимание должно быть обращено на важность культурной информации, которую он передает. Концепт признается базовой единицей культуры.

Рассмотрим категорию концепта на примере концепта «время», который принадлежит к универсальным, базовым.

Разные эпохи характеризуются разным пониманием времени. Так, в мифах и легендах Древней Греции время представляется как смена времен года. Свидетельством тому служит всем известный миф о Деметре и ее дочери Персефоне. Аид похитил Персефону, и Деметра блуждала по всей земле в ее поисках. В период скитаний богини плодородия на земле прекратили всходить урожаи. Тогда Зевс велел Аиду вернуть Персефону. Аид не посмел ослушаться брата, но дал ей зерна священного граната, чтобы в определенное время года она возвращалась в царство мертвых. Зевс заключил договор с Аидом о том, что Персефона будет жить полгода на Олимпе, а другие полгода – в Аиде. Отсюда и закономерность смены времен года. Пока Персефона на Олимпе, Деметра довольна и на земле тепло, солнечно, все цветет и плодоносит. Когда же Персефона спускалась в царство мертвых, мать Деметра прибывает в печали и тоске, наступали осень и зима. Как видим, время у древних греков ассоциировалось сменой времен года, с постоянным круговращением,

Среди античных философов изучением категории времени занимались Платон и Аристотель. Согласно Платону, время-это образ вечности, которой обладает лишь идеальный прообраз мира [6; 477]. Он рассматривал время как существенную характеристику видимой вселенной, ее движения, ее вечного круговращения.

Аристотель первым попытался провести исследование внутренней природы времени, его признаков и закономерностей существования. Именно он уделил особое внимание взаимосвязи времени и движения и сделал заключение, что общим для них является наличие некоторого «раньше» и отличием существование некоторого «позже». В соответствии с положениями Аристотеля, время есть число движений по отношению к этим «раньше» и «позже» [2; 94].

Об относительности времени впервые пишет в «Исповеди» философ средневековья Августин Блаженный. Время понимается им как способ существования человека, как переживание человеком прошедшего, настоящего и будущего. Им предпринята попытка раскрыть парадоксальность времени, согласно которому «оно состоит из того, чего нет (прошедшего), того, чего еще нет (будущего) и того, что есть, но не имеет длительности, - мгновения настоящего. Все перечисленные компоненты времени удерживаются в нашем сознании, а хранится человеческая мысль в памяти» [4; 450]. Время рассматривается как безусловная предпосылка бытия человека, т.е. существует не само по себе, а лишь в бытии вещей, в их движении, является их мерой продолжительности [4; 456]. Исходя из этой идеи относительности времени, Августин размышляет о том, как нам дано время. Время – это постоянное изменение, его продолжительность складывается из последовательности отдельных мгновений. Всякое последующее мгновение происходит из предыдущего и определяется им.

Противоположные взгляды на категорию времени сложились у мыслителей XVII – XVIII вв. (И. Ньютон, Г. Лейбниц), отразившихся в субстанциональных и релятивистских концепциях времени. Время у Ньютона – это равномерно текущая бесконечная длительность, некая абсолютная величина, не зависящая от каких-либо материальных

процессов [5; 30]. Для Лейбница время относительно: «Я ... считаю пространство, так же как и время, чем-то чисто относительным, пространство – порядком сосуществования, а время – порядком последовательностей» [7; 47]. Таким образом, время у Лейбница есть внутреннее свойство самих вещей и существует, пока есть вещи и движения. Общим во взглядах философов осталось признание реальности времени.

С развитием знания произошла дифференциация категории времени. Изучение времени, с точки зрения исторических, биологических, психологических, культурных, духовных и социальных аспектов, интересовало таких ученых, как С.А. Аскольдов, В. И. Вернадский, М. Хайдеггер, Н.А. Бердяев, А. Бергсон и др.

В современном бытовании концепта «время» заметны существенные отличия от античности и средневекового периода. Рассмотрим его в рамках целостной лингвовременной картины мира.

Одним из способов вербализации концепта «время» являются фразеологические единицы со значением «время». Временные представления в виде конкретных, ярких, чувственно-осязаемых зрительных и слуховых образов нашли отражение во внутренней форме фразеологизмов с временным значением. Именно во фразеологических единицах, которые составляют так называемую фразеологическую картину мира, искусственно созданную в процессе творчества.

Интересным с научной точки зрения представляется рассмотрение концептов в различных культурах. Для целей нашего исследования важным является анализ концепта «время» в русской и английской картинах мира.

Лексема «время» этимологически связано со словами «вертеть», «веретено», «возвращение», «чередование дня и ночи». В русской картине мира, таким образом, идея времени связана с идеей повторяемости, регулярности, цикличности. Русский язык отражает время, которое движется по кругу, циклично. Циклично – это «на майские», «к октябрьским», «на Крещение».

Согласно английскому подходу, время линейно, одномерно, однонаправлено и необратимо. Время движется, и это движение непрерывно. Каждый миг уникален. Время нельзя остановить, повернуть вспять.

Точность, пунктуальность является неотъемлемым атрибутом американцев, рассматривается ими как гарантия надежности, воспринимается в качестве способов противодействия непредсказуемости. Такое отношение ко времени в английской культуре не отвечает русским представлениям о его эффективном использовании: *поживем-увидим; еще не вечер*. Для большинства русских в отличие от англичан время не является жестким принципом их жизни. Поэтому отношение к нему часто можно назвать легкомысленным, что находит отражение во всякого рода опозданиях, переносах мероприятий, несоблюдениях графиков автобусов, поездов и т.д.

В английском языке изменения в отношении к понятию «время» прослеживаются на возникновении и функционировании концептуальных метафор. основополагающими метафорами являются те, которые отражают христианский миропорядок, - время, как и всё сущее, даровано Богом: *time is a gift of God, time is God's creature, lifetime is a journey to the Kingdom of Heaven*. Однако «все течет, все изменяется» (*time flies, time slips by*), ход истории приносит новые идеи, новые ценности, новое отношение к окружающему миру. С отходом от христианства постепенно меняется понятие о цели человеческого существования. Новое эгоцентричное отношение к жизни предлагает вместо блаженства вечного «блаженство» *временное* и ставится вопрос о «правильном» использовании времени. Время как Божий дар уступает место новым метафорам: *time is a resource, time is a commodity*, и американскому «открытию» - *time is money*. [9;115].

Исследование репрезентации концепта «время» проводилось на основе оппозиции «реальность-ирреальность». Ирреальное время, прежде всего, образное время, непосредственно связанное с различными представлениями, вызванными фантазией,

творческим воображением обоих народов. Исследование показало, что фразеологизмы, выражающие значение ирреального времени, являются самыми образными, экспрессивными, эмоциональными, так как их образность имеет двойственную природу: с одной стороны, они связаны с экстралингвистическими факторами, с другой – лингвистическими.

Ирреальное время выражают фразеологизмы: *когда рак на горе свистнет, после дождичка в четверг, после пятницы в четверг, Бог знает когда, черт знает когда, to sit still the cock-crow, when Adam was a boy.*

Многие фразеологизмы со значением «время» имеют компонентами конкретные временные отрезки такие, как «время», «час», «век», «день», «минута», однако содержанием их является не объективное время, а их общее временное значение – кратковременные и долговременные отрезки (*с минуты на минуту, in a jiffy, in a tick, in a wink, before you could say Jack Robinson*).

Переходим к рассмотрению фразеологизмов со значением «реальное время». Это настоящее время (*в данный момент, сей момент, в данную минуту, in a trice*), будущее время (*на носу, не за горами, на пороге, sooner or later, the sooner the better, time to come*), прошедшее время (*в стариках, во времена оны, при царе Горохе, при царе Косаре, при царе Копыле, Алыса время, good old time*), а также время, представленное в лексических оппозициях, образно представленных в семантике фразеологизмов, связанных с параметрами измерения времени – «быстро-медленно» (*молниеносно, глазом не успел моргнуть, best part of an hour, flew like a bolt of lightning, on the spur of the moment, off the top of one's head*), «рано-поздно» (*ни свет ни заря, до глубокой ночи, long before dawn, a day before the fair, at the peep of day, with the lark (with the sun), at the first hint of day*).

Абстрактное понятие «всегда», отображенное во фразеологизмах русского и английского языков, имеет некую поэтическую возвышенность и обладает, в основном, положительной окраской в обоих языках. Обычно такие фразеологизмы относятся к теме дружбы, любви, благодарности и ненависти (*до скончания века, во веки веков, на веки вечные, till the cows come home, to the grave, to the tomb*).

Фразеологизмы с понятием «никогда» для обоих народов чаще всего имеют отрицательную коннотацию (*ни на миг, до морковкиного заговенья, never for a moment, not for a minute*).

В обеих культурах присутствует осознание того, что все быстротечно и всему есть свой предел (*ничто не вечно под луной, trouble is never far of, the morning sun never lasts a day*).

Исходя из полученных в ходе исследования данных, можно сделать вывод о том, что в основе языкового воплощения концепта «время» и в английской и русской лингвокультурах помимо универсальных черт лежат и национально-специфические особенности менталитета и система ценностей двух национальных сообществ. Как правило, фразеологизмы обладают национальной спецификой, отражающей особенности восприятия времени русскими и англичанами. Концепт «время» в английской и русской языковых картинах мира является полицентричным и может приобретать различные смысловые значения.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Аскольдов С.А. Концепт и слово// Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: Антология/ Под общ. ред. В.П. Нерознака. – М.: Academia, 1997. – 347 с.
- 2) Аристотель. Физика. // Аристотель. М., 1937
- 3) Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику/ В.А. Маслова. – М.: Флинта, 2004. – 296 с.
- 4) Новая философская энциклопедия. М.: Мысль, 2000. – 2660с.
- 5) Ньютон И. Математические начала натуральной философии // Собрание трудов акад. А.Н. Крылова. Т.7. М., 1936.

- 6) Платон. Тимей // Платон. Соч. в 3-х тт. Т. 3. М., 1971.
- 7) Полемика Г. Лейбница и С. Кларка по вопросам философии и естествознания. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1960. – 186с.
- 8) Попова, З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика/ З.Д. Попова, И.А. Стернин. - М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.
- 9) Семенова, Н.В. Неумолимый хронос, или время глазами русских и американцев // Концептуальные исследования в современной лингвистике: сборник статей. – Санкт-Петербург-Горловка: Издательство ГПШИИЯ, 2010. - 560 с. (Серия "Концептуальные исследования". Вып.12), стр.112-116.
- 10) Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В.Н. Телия. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.

Резцова С.А.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

## КУРС СТРАНОВЕДЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ СЕГОДНЯ: СМЕНА ПАРАДИГМЫ

**Аннотация:** Страноведение является одним из важнейших аспектов в преподавании иностранного языка как основной специальности в подготовке лингвистов-переводчиков, специалистов по межкультурной коммуникации, учителей английского языка. Программа курса строится на концептуальных и культурологических типах информации о стране, ее истории, социально-культурных особенностях, традициях и быте, что составляет важную, неотъемлемую часть лингвистического образования. Сегодня студенты должны владеть не только информационной частью предмета, но и знать реалии страны изучаемого языка, уметь свободно и эффективно употреблять их в речи, уметь анализировать полученную информацию, аккумулировать межкультурные и междисциплинарные знания для их дальнейшего плодотворного использования.

**Ключевые слова:** страноведение, лингвострановедение, этнолингвистика, прямой метод, аудиолингвальный метод, коммуникативный подход.

Важнейшей отличительной особенностью современного этапа развития российского общества являются процессы глобализации и интернационализации, стимулирующие кардинальные реформы в системах образования и профессиональной подготовки компетентных специалистов. Высшее образование становится глобальным фактором общественного развития, выдвигается в число наиболее важных национальных и общемировых приоритетов.

Сегодня образование рассматривается как условие для самоопределения и саморазвития человека, «вращивание индивида в мир культуры» [4]. На современном этапе развития общества система образования должна быть ориентирована не только на передачу учащимся некой суммы знаний, но и на развитие всех аспектов их личности, их познавательных и созидательных способностей. Языковое же образование ставит своей стратегической целью формирование вторичной языковой личности, т.е. личности, достигшей такого уровня владения иностранным языком, который позволяет ей использовать его как средство постижения иной культуры.

Способность к межкультурному взаимодействию и развитая социокультурная компетенция являются сегодня приоритетными направлениями обучения иностранному языку. В связи с этим уделяется все больше внимания культуроведческим и страноведческим знаниям в ходе преподавания ИЯ. Курс страноведения включен в программы обучения ИЯ всех типов учебных заведений, поскольку знания, получаемые в этом курсе, являются необходимыми для осуществления успешной коммуникации с представителями различных стран и, следовательно, различных культур.

Страноведение является одним из важнейших аспектов в преподавании иностранного языка как основной специальности в подготовке лингвистов-переводчиков, специалистов по межкультурной коммуникации, учителей английского языка. Программа курса строится на концептуальных и культурологических типах информации о стране, ее истории, социально-культурных особенностях, традициях и быте, что составляет важную, неотъемлемую часть лингвистического образования.

Страноведческий подход в обучении связан с созданием курсов страноведения и

выделением аспекта обучения ИЯ, знакомящего обучающихся со страной народа - носителя языка. Средствами реализации указанной общеобразовательной цели выступало чтение неаутентичных учебных текстов, знакомивших с жизнью, бытом и культурой страны изучаемого языка. Подобного взгляда придерживались приверженцы прямого, смешанного/ и сознательно-сопоставительного методов.

В американской традиции связь языка и культуры, языка и менталитета признавалась еще сторонниками аудиолингвального направления (Ч. Фриз, Р. Ладо, Л. Блумфилд). Именно в США выделилась в особую отрасль знания культурная антропология как комплексная научная дисциплина, предусматривающая взаимодействие языка с другими аспектами культуры и их взаимовлияние, под углом зрения которой рассматривается и методика преподавания языков. Американскому направлению принадлежит вычленение этнолингвистики, рассматривающей язык как одну из важнейших форм этнической культуры в его доминантной позиции. Этнография речи занимается ситуациями, моделями и функциями говорения как вполне самостоятельного рода деятельности, на основе чего строится обучение речевому этикету, вербальным и невербальным ситуациям и в значительной степени фоновым знаниям. Значимость вклада американских исследователей заключается в том, что именно они одними из первых указали не только на общеобразовательную ценность знакомства с культурой носителя языка, но и на тот факт, что культура является необходимым компонентом содержания преподавания ИЯ. Именно они подчеркнули, что овладение смысловым выражением должно происходить в том виде, в каком оно представлено в культуре, где говорят на этом языке.

Уже к 40-ым годам двадцатого века в основных чертах сложилось страноведческое направление в методике обучения ИЯ в Западной Европе и США. Создавались курсы страноведения, читались лекции, проводились семинарские занятия, как на иностранном, так и на родном языках.

Дисциплины подобного рода обозначались как "Kulturkunde", "Landeskunde" в немецкой традиции; "Cultural Studies", "British Cultures Studies" англоязычной методике; "Civilization" во Франции. Данные учебные дисциплины включали в себя сведения о стране изучаемого языка в ее географическом, историческом, экономическом и бытовом аспектах. Подобный информационный акцент, направленный на усвоение знаний, выявил необходимость научной систематизации сведений о культуре и уточнения содержания обучения.

В отечественной методической традиции страноведение, будучи изначально самостоятельной дисциплиной, выделяемой в географии как особая отрасль знания, определялось, как комплексное изучение страны, целью которого является выявление на конкретных территориях общих закономерностей, устанавливаемых физической и экономической географией. Характеристика комплексности послужила, вероятно, возможности переноса термина и в другие области знания и, в частности, методику преподавания ИЯ.

В условиях языкового вуза курс страноведения был введен в учебный процесс в 60-е годы XX века как самостоятельная дисциплина и включал в себя разнообразные сведения фрагментарного характера, взятые из смежных дисциплин (географии, истории, культуроведения и т.д.), и был призван снять дефицит знаний о культуре страны изучаемого языка. Его цель - познакомить студентов с культурой страны изучаемого языка во всем ее богатстве - плохо сочеталась с почти полным отсутствием популярной литературы по английской истории, географии, государственному устройству, современной экономике и политике. Создаваемые учебные пособия содержали в основном материал справочного характера (площадь, население, климат и т.д.) и отрывки статей из «прогрессивной» прессы, обличающей британский империализм и «предательскую тактику» Лейбористской партии.

К семидесятым годам XX века страноведческий подход обнаружил наряду с позитивными тенденциями и явный недостаток, а именно: оторванность страноведческого

знания от языковых форм, что не позволяло успешно решить предъявленные требования к владению ИЯ.

В 70-е годы в корне меняется отношение к языку: лингвистика рассматривает его теперь не только как систему, но и как средство общения. Входят в обиход понятия «речевой акт» и «прагматическая лингвистика». На авансцену урока выдвигается деятельность субъектов образовательного пространства и их речь как компонент этой деятельности; грамматически правильно выстроенная фраза - не основное требование к обучающемуся, важнее контекстуально-ситуативно-адекватное понимание и активность в реальных ситуациях общения. Коммуникативный подход изменяет статус страноведения: оно становится коммуникативным, интегрированным, т.е. включенным собственно в сам процесс обучения. Информация о людях, их повседневной жизни (микроуровень культуры), ценностях, обычаях, традициях (макроуровень) — неотъемлемый компонент процесса обучения. Именно коммуникативная дидактика дает новый толчок развития страноведческой проблематики.

К этому времени отечественные ученые Е.Н. Верещагин и В.Г. Костомаров разрабатывают концепцию лингвострановедения, соединившую в преподавании страноведческий материал и филологическую методику, определяя лингвострановедение как аспект преподавания ИЯ, в котором «лингводидактически реализуется кумулятивная функция языка и проводится аккультурация адресата...» [1, с. 33]. Другие отечественные ученые, например, Томахин Г.Д., настаивали на лингвистической природе страноведения, объясняя это тем, что его предметом являются факты языка, отражающие особенности национальной культуры, и уже тогда определяя главную цель ЛС как обеспечение коммуникативной компетенции в актах межкультурной коммуникации. [9].

Таким образом, в 70-80 годы прошлого века намечается серьезная разработка теоретических основ лингвострановедения, что находит отражение и в практике преподавания: в содержание обучения включаются материалы, знакомящие обучающихся с особенностями культуры изучаемого языка.

В эти же годы стали выходить хорошие книги советских журналистов-международников об Англии и англичанах - но на русском языке. В тех условиях курс страноведения мог быть только информативным, причем большая часть его вводилась методом лекции, а точнее сказать, «надиктовывания» собранного по крохам и адаптированного в учебных целях страноведческого материала.

За последние 10 -15 лет ситуация изменилась радикально: теперь добыть страноведческую информацию на иностранном и русском языке не проблема. Проблема скорее в том, чтобы не утонуть в ней. Сейчас настал момент, когда необходимо выработать новые подходы к изучению страноведческого материала.

Особенностями данного курса является и то, что студенты языковых факультетов, как правило, уже обладают определенной информацией о стране изучаемого языка, хотя их «фоновые» знания фрагментарны. В задачи курса, таким образом, входит коррекция и систематизация уже имеющихся знаний, обобщение «страноведческой» информации, полученной на занятиях по практике иностранного языка и в других лекционных курсах (по зарубежной литературе, философии и др.), усвоение новой информации, развитие у студентов умений самостоятельно ориентироваться и по возможности адекватно интерпретировать явления и события в стране изучаемого языка.

Страноведение является предметом, где сосредоточены знания из различных областей как межкультурных, так и междисциплинарных, и студенты должны владеть не только информационной частью преподаваемого предмета, но и знать реалии страны изучаемого языка, уметь свободно и эффективно употреблять их в речи, уметь анализировать полученную информацию, аккумулировать межкультурные и междисциплинарные знания для их дальнейшего плодотворного использования.

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. – М.: Русский язык, 1980. - 495с.
- 2) Костомаров В.Г. Культура речи и стиль. – М.: Изд-во ВПШ и АОН при ЦК КПСС, 1960. – 71 с.
- 3) Куликов Г.И., Мартиневский В.И. Страноведческие реалии немецкого языка. – Мн.: Вышайшая школа, 1986.- 260с.
- 4) Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. - 287 с.
- 5) Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров и др. – М.: Русский язык, 1990. – 268с.
- 6) Национально-культурная специфика речевого поведения/ Под ред. А.А. Леонтьев. - М.: Наука, 1977. – 152 с
- 7) Резцова С.А. Работа над проектами в курсе страноведения в языковом ВУЗе. - Педагогическое образование и наука, №7, 2009.-111 с. – С. 57-60.
- 8) Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. – М.: Высшая школа. – 1991. – 311 с.
- 9) Томахин Г.Д. Фоновые знания как основной предмет лингвострановедения // Иностранные языки в школе – 1980. - №3. – С. 22 – 26
- 10) Hymes D. Competence and performance in linguistic theory // Language acquisition: Models and methods / by R. Huxley and E. Ingram. – New York: Academic Press, 1971. – p.65 – 97.
- 11) Sercu L. Acquiring intercultural communicative competence from textbooks. – Leuven: Leuven University Press, 2000. – 425 p.

*Решетникова В.В.*

*г. Москва, Московский государственный университет путей сообщения*

## **РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Аннотация:** в статье рассматриваются проблемы, которые решаются в процессе повышения качества преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, когда все большее значение приобретают иноязычные коммуникативные способности современных специалистов.

**Ключевые слова:** глобализация, иностранный язык, компетентность, межкультурный, профессиональный, знания и умения.

Современный рынок труда требует от выпускника не только теоретических знаний, но и способности самостоятельно использовать их в нестандартных, постоянно меняющихся жизненных ситуациях, перехода от общества знаний к обществу жизненно компетентных граждан.

Необходимость введения компетентного подхода в систему образования, ее преобразования, которое происходит в последнее десятилетие, отличаются сменой образовательной парадигмы, как совокупности знаний, методов, образцов решения задач, ценностей, разделяемых научным сообществом. Аналитические исследования образования отмечают, что в условиях глобализации мировой экономики смещаются акценты с принципа адаптивности на принцип компетентности выпускников образовательных учреждений.

Студенты высших учебных заведений должны владеть умениями свободно высказываться на иностранном языке в процессе достижения ими социальных, академических и профессиональных целей.

В качестве критерия усвоения языка должны выступать не столько языковая корректность, сколько результативность выполнения коммуникативной задачи. Комплекс проблем, которые решаются в процессе повышения качества преподавания иностранных языков в неязыковом вузе, включает в себя проблему оптимального отбора учебного материала и совершенствование подхода к обучению иностранным языкам.

На фоне процессов глобализации все большее значение приобретают иноязычные коммуникативные способности современных специалистов. Сегодня ценятся такие качества профессиональной подготовки специалиста, как умение устанавливать контакты с людьми, мастерство общения, способность достигать поставленных целей, компетентность, творчество, аналитическое мышление. Сама жизнь требует от студентов, будущих специалистов, глубоких знаний не только фундаментальных общенаучных, технических, технологических дисциплин, но и гуманитарных, в частности иностранного языка. Наиважнейшей задачей для выпускников неязыкового вуза является не только практическое овладение иностранным языком, но и приобретение таких социокультурных и коммуникативных навыков и умений, которые помогут им эффективно использовать иностранный язык в межкультурном переговорном процессе [Булгакова, 2011, с.86].

Проблемы иноязычной подготовки студентов технических специальностей к межкультурному взаимодействию остаются актуальными в современном образовательном пространстве.

Пересмотр образовательной политики в области иноязычной подготовки является необходимым для эффективного сотрудничества с зарубежными странами. Основными

задачами образовательной политики должны быть:

- 1) стремительное повышение мотивации к изучению иностранных языков в период обучения в вузе и после его окончания;
- 2) обновление используемых методик.

Положение преподавания иностранного языка во втузе имеет ряд недостатков и противоречий. Среди основных можно выделить такие:

- 1) потребность в квалифицированных специалистах высокого уровня и отношение к иностранному языку как к непрофильной дисциплине;
- 2) признание необходимости подготовки к международному сотрудничеству и отсутствие педагогических условий для формирования межкультурной компетентности;
- 3) отсутствие систематической связи между специальной и языковой подготовкой студентов технических специальностей [Артюхова,2014, с.121].

Сегодняшний день диктует новую модель преподавания иностранного языка как способа профессионального общения, в которой будут считаться со спецификой целевых и содержательных аспектов обучения иностранному языку в контексте межкультурной профессионально ориентированной парадигмы. В связи с этим изменяется и статус современного профессионала. Требования межкультурной коммуникации ставят перед профессионалом нового формата необходимость владеть различными умениями:

- 1) общаться в профессиональных ситуациях;
- 2) пояснять и усваивать на определенном уровне чужой способ жизни и стиль поведения;
- 3) расширять личностную картину мира посредством привлечения к языковой картине мира носителей языка;
- 4) знать и понимать характер бизнес – культур;
- 5) усваивать знания и приобретать умения по проведению анализа деловой культуры потенциального делового партнера.

Подготовка специалиста технического профиля нацелена на формирование вторичной языковой личности, в результате чего становится возможным межкультурное общение в разных сферах. Межкультурная компетенция выпускника технического вуза – это составляющая профессиональной подготовки по иностранному языку, которая имеет в виду, что будущий специалист владеет знаниями о культуре языка, и таким образом происходит культурное взаимодействие, и способностями преодолевать языковой барьер и межкультурные расхождения в процессе коммуникативного акта.

Эффективно осуществлять межкультурное профессиональное взаимодействие способен только человек, владеющий профессионально-значимыми концептами инородной культуры, понимающий специфику общественного и делового поведения иноязычных партнеров, знакомый с традициями и обычаями страны изучаемого языка, готовый к осуществлению делового сотрудничества в рамках диалога двух культур. Лингвосоциопсихологические и культурологические знания об иноязычном социуме, создающие широкий контекст межкультурного общения, формируют перцептивную готовность к эффективному межкультурному деловому общению и, следовательно, к межкультурному профессиональному сотрудничеству [Ванина,2013, с.125].

Учитывая вышесказанное, профессиональная иноязычная подготовка в контексте профессионально ориентированной межкультурной парадигмы имеет большой личностно – ориентированный потенциал.

Такая подготовка – это интеграционное целое, имеющее выход на личность студента, на его готовность, способность и личностные качества, которые позволяют ему успешно осуществлять свою профессиональную деятельность в условиях социального взаимодействия с представителями других народов, их культурой, иного языкового образа мира.

Необходимо уделять внимание проблеме формирования профессионально –

компетентной личности студента технического высшего учебного заведения с помощью иностранного языка, поскольку профессиональная коммуникативная компетентность зависит от коммуникативных и профессиональных способностей, духовных ценностей и уровня развития культуры личности.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Артюхова О.В. Иноязычная подготовка студентов нефилологических специальностей кмежкультурному взаимодействию [Эл. ресурс]. – Режим доступа: URL: [http://nbuv.ua/j-pdf/Npchuped\\_2011\\_173\\_161\\_26.pdf](http://nbuv.ua/j-pdf/Npchuped_2011_173_161_26.pdf)
- 2) Булгакова В.Г. Формирование иноязычной компетенции у студентов нефилологических специальностей высших учебных заведений образования// Проблемы и перспективы формирования национальной гуманитарно-технической элиты: [Эл. ресурс] /В.Булгакова: URL: <http://library/kpi/Kharkov/ua/JUR/30>
- 3) Ванина Т. О. Роль аутентичных материалов в процессе формирования межкультурной профессионально-коммуникативной компетенции у студентов нефилологических специальностей [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2013 г.). — М.: Буки-Веди, 2013. — С. 124-127.

Свиридова Л.К.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

## КАТЕГОРИЯ ТОЖДЕСТВА КАК ОСНОВНАЯ КАТЕГОРИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ

**Аннотация:** В основе категории тождества лежит однозначность понимания коммуникантами завершенного отрезка текста в устной или письменной речи.

Категория тождества как бифункциональное явление есть обязательное и нерасторжимое единство языка и речи. На уровне языка категория тождества использует весь возможный арсенал вокабуляра и грамматических структур, которые выступают как относительно синонимичные при выражении мысли

Однако на уровне речи именно отправитель информации выбирает из имеющегося множества конструкций ту, которая, по его мнению, является наиболее соответствующей конкретной речевой ситуации. Поэтому на уровне речи тем значением, которое определяет речевую реализацию категории тождества, выступает значение элективности.

В основе элективности как выбора нужного говорящему слова или формы (а чаще всего их валентноспособного симбиоза) лежит принцип волеизъявления. В рамках текста этот принцип проявляет себя через авторский ракурс и сюжетную перспективу.

Определяя основные черты категории тождества, мы можем сказать следующее:

1. Связь языка и речи осуществляется на основе категории тождества.
2. Средством такой связи выступает значение элективности как индивидуально выбираемых говорящим или пишущим тех языковых знаков, которые существуют на данный исторический период развития каждого конкретного языка.
3. Основой категории тождества является реализация необходимого соответствия элективно выбираемой языковой формы при ее превращении в речевую форму требуемого содержания.
4. В этом смысле говорящий как отправитель информации вначале кодирует свою мысль в плане ее представления через авторский ракурс.
5. Значение элективности есть способ преднамеренного (то есть волеизъявительного) декодирования авторского ракурса через посредство сюжетной перспективы как общей мысли автора, лежащей в основе построения высказывания, диалога и целостного текста.
6. Именно категория тождества, используя значение элективности и на его базе, строит нашу речь, в основе которой в силу сохранения ее логического смысла, всегда лежит авторский ракурс, преломленный в волеизъявлении говорящего.

**Ключевые слова:** коммуникация, текст, язык, речь, категория тождества, авторский ракурс, сюжетная перспектива.

В последнее время лингвистика все активнее занята разработками проблем речевой коммуникации, ведущей категорией которой выступает категория тождества. В ее основе лежит однозначность понимания коммуникантами (то есть отправителем и получателем информации) завершенного отрезка текста в устной или письменной речи.

Категория тождества как бифункциональное явление есть обязательное и нерасторжимое единство языка и речи. На уровне языка категория тождества использует весь возможный арсенал вокабуляра и грамматических структур, которые выступают как относительно синонимичные при выражении мысли (типа: необходимость посещения какого-то места может быть выражено рядом синонимично близких способов передачи

такого сообщения со стороны говорящего к своему собеседнику). Ср.,

1. *I must go there.*
2. *It is necessary for me to be at that place.*
3. *I decided go there.*

Во всех случаях, которых может быть, естественно, больше, несмотря на некоторые стилистические нюансы, содержание в целом остается тем же, то есть позволяет говорить о содержательном тождестве поступившей информации.

Однако на уровне речи именно отправитель информации выбирает из имеющегося множества конструкций ту, которая, по его мнению, является наиболее соответствующей конкретной речевой ситуации. Поэтому на уровне речи тем значением, которое определяет речевую реализацию категории тождества, выступает значение элективности. Данное значение представляет собой внешнее выражение категории тождества, будучи экспликацией того выбора, который молниеносно производит человек, одевая свою мысль в языковые знаки, одинаково понятные членам общей речевой ситуации.

Итак, в основе элективности как выбора нужного говорящему слова или формы (а чаще всего их валентноспособного симбиоза) лежит принцип волеизъявления. В рамках текста этот принцип проявляет себя путем его вхождения в категорию тождества через авторский ракурс (АР) и сюжетную перспективу (СП) [1].

При этом сам процесс осуществляется путем объединения авторского ракурса и сюжетной перспективы через функциональную смысловую зависимость (ФСЗ)<sup>2)</sup>, которая объединяет в себе начало (Н) текста как устного или письменного – разговора, посвященного определенной теме с концом текста (К) на основе категории тождества. В речевой структуре каждый относительно завершённый участок такого текста (типа: диалога, полилога, сцены, акта, главы и т.д.) обязательно строится на действии элективности.

Середина текста (как и любого диалога, полилога, сцены, главы и т.д.) представляет собой область смысловой незавершённости – (Х).

Поэтому обобщенно структурно-смысловая организация текста (Т) в пределах категории тождества(КТ) имеет следующий вид:  $T = КТ((Н + Х) \quad К)$ .

Таким образом, можно утверждать, что текст по существу равен категории тождества или точнее: пронизан ею в своем начале, середине и стремлении к однозначной идентичности в своем восприятии его коммуникантами. Объясняется это тем, что категория тождества – это тот знаменатель, на базе которого действует значение элективности, базирующееся, в свою очередь, на принципе волеизъявления.

В связи с тем, что переход языковых структур в речевые осуществляется на основе равнозначности речевого знака его языковому значению, то это положение дает основание заключить, что категория тождества представляет собой результат однозначности языкового значения его речевому воспроизведению, поскольку в противном случае сам процесс коммуникации оказывается невозможным. Если категория тождества побуждает автора текста как носителя диалога к выбору языковой структуры (грамматической, лексической и даже фонетической), то элективность дает возможность адсорбировать из целой сферы более или менее близких единиц ту, которая и в логическом и в эмоциональном плане оказывается наиболее эффективной.

В эволюции языка его пополнение и изменение неразрывно связано с категорией тождества в ее реализации через значение элективности. Объясняется это тем, что при выборе языкового знака и его многократном повторении уже в виде речевого знака может изменяться его валентноспособность, в таком случае такой речевой знак имеет тенденцию к возврату в языковую систему как относительно новая единица языкового вокабуляра (ср., например, широко введенные и активно вводимые в речь ежедневного общения термины технического прогресса, которые становятся детерминологическими единицами).

В связи с вышесказанным, определяя основные черты категории тождества, мы можем сказать следующее:

1. Связь языка и речи осуществляется на основе категории тождества.
2. Средством такой связи выступает значение элективности как индивидуально выбираемых говорящим или пишущим тех языковых знаков, которые существуют на данный исторический период развития каждого конкретного языка.
3. Основой категории тождества является реализация необходимого соответствия элективно выбираемой языковой формы при ее превращении в речевую форму требуемого содержания.
4. В этом смысле говорящий как отправитель информации вначале кодирует свою мысль в плане ее представления через авторский ракурс.
5. Значение элективности есть способ преднамеренного (то есть волеизъявительного) декодирования авторского ракурса через посредство сюжетной перспективы как общей мысли автора, лежащей в основе построения высказывания, диалога и целостного текста.
6. Поэтому именно категория тождества, используя значение элективности и на его базе, строит нашу речь, в основе которой в силу сохранения ее логического смысла, всегда лежит авторский ракурс, преломленный в волеизъявлении говорящего.

Последнее, то есть волеизъявление каждый раз делает нашу речь то ли более логичной, то ли более эмоциональной. Но именно категория тождества приводит не к хаотичности построения речи, а к ее рамочно-структурной форме, где декодирование авторского ракурса через сюжетную перспективу побуждает излагать мысль в различном построении от начала к завершению через обязательное наличие промежуточной части (X), где происходит максимальная детализация мысли говорящего.

Особую роль в этом процессе играет речевая ситуация, которая в силу ее очевидности или предшествующего описания или разъяснения, настолько ясна собеседникам в устной речи или читателю и автору в письменной речи, что позволяет сокращать эту срединную часть- X, но не приравнивать к нулю. Речевая ситуация имплицитно или эксплицитно всегда присутствует при реализации категории тождества, так как в зависимости от фактора ее одновременности с речью или предшествования ей медиальная, то есть срединная часть то ли сокращается, то ли расширяется, превращая текст даже в многотомное произведение.

Итак, во-первых, категория тождества, раскрывая свое содержание через значение элективности, строится как единство авторского ракурса и сюжетной перспективы, поскольку авторский ракурс формирует содержание сообщения в его кодовом линейно-плоскостном представлении от Н до К, в устной речи и от названия до завершения в письменной речи. Во-вторых, роль сюжетной перспективы заключается в определении сюжетного расположения частей текста в границах его содержания путем декодирования авторского ракурса.

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Кошечкина И.Г., Свиридова Л.К. «Грамматические структуры и английского языка» М., 2010 г. С. 166.
- 2) Кошечкина И.Г. «Текстообразующие структуры языка и речи». 2012 г., С. 181.
- 3) Свиридова Л.К. Универсально-константные категории тождества и различия в речи в системе языковых категорий// Теоретические и прикладные аспекты лингвистики, М.: РИЦ МГУ им. М.А.Шолохова, 2013, с.68-72
- 4) Свиридова Л.К. Категория тождества в ее абсолютном и относительном языковом выражении //Теоретические и прикладные аспекты лингвистики. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции молодых исследователей. М.: РИЦ МГУ им. М.А.Шолохова, 2015, с.54-58
- 5) Шемчук Ю.М. Варианты в молодежном социолекте как проблема вариологии // Иностранные языки в высшей школе. 2013. №1(24).

Соколова М.А.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

## ПЕРСПЕКТИВА ИССЛЕДОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

**Аннотация:** В статье рассматриваются перспективы исследования английских политических терминов с позиций традиционного теоретического терминоведения и современных зарождающихся междисциплинарных теорий.

**Ключевые слова:** политический язык, политолингвистика, политическая терминология, ЯСЦ

Язык политической коммуникации вызывает стойкий интерес ученых в течение уже почти ста лет: предшественниками современной политолингвистики являются американский политолог Гарольд Лассуэлл, британский писатель-фантаст Джордж Оруэлл и немецкий литературовед Виктор Клемперер [Будаев, Чудинов, 2008 : 19 – 22].

Политолингвистика (political linguistics, Politolinguistik) образована на стыке лингвистики, политологии и социологии и выделена проф. А. Буркхардом в конце XX века как самостоятельная прикладная лингвистическая дисциплина. А. Буркхард впервые определил язык политической коммуникации, объединив политический язык средств массовой информации, язык политиков, язык граждан, говорящих о политике, и специальный язык политики, как «политический язык» [Катаева, 2009 : 8].

В современной отечественной теории политической коммуникации ученые (П.Б. Паршин, Е.И. Шейгал) особо отмечают, что предметом политической лингвистики является идиополитический дискурс, т.е. «своеобразие того, что, как, кому и о чем говорит тот или иной субъект политического действия» [Шейгал 2004: 19]. Применительно к политике, дискурс имеет широкое понимание и включает в себя как институциональные, так и неинституциональные формы общения, в которых к сфере политики относится хотя бы одна из трех составляющих: субъект, адресат или содержание общения [Шейгал 2004: 32].

На начальном этапе развития политолингвистики основное внимание исследователей было сосредоточено, главным образом, на изучении пропагандистских материалов и способах манипуляции в политической коммуникации немецкого политического языка. Сегодня эта дисциплина характеризуется многоаспектностью и разносторонностью исследования.

Помимо традиционных направлений, таких как стилистика, лингвистика текста и риторика, в отечественной науке язык политики изучается с позиций теории дискурса, когнитивной лингвистики, социолингвистики, лингвокультурологии, теории медиадискурса и других дисциплин. В электронной библиотеке диссертаций РГБ [Электронный ресурс] представлено 68 диссертационных исследований политического дискурса, проведенных в русле указанных выше дисциплин, за период с 1999 по 2015 год. Работы написаны преимущественно на материале русского, английского, немецкого и французского языков, две диссертации – на материале русского и корейского (Е.В. Ли, 2011) и норвежского (А. Н. Комкова, 2012) языков.

При этом, несмотря на то, что язык политической коммуникации является профессиональным подязыком, т.е. языком для специальных целей (ЯСЦ), специфика которого «заключается именно в лексике, предназначенной для номинации референтов той или иной предметной области деятельности» [Шейгал, 2004 : 20], количество исследований

его с позиций терминологии относительно невелико. Так, в электронной библиотеке диссертаций РГБ [Электронный ресурс] нами обнаружено всего 12 работ, посвященных изучению политических терминов таких языков, как русский, немецкий, иврит, азербайджанский, даргинский, татарский, таджикский, якутский и др., из них только три на материале английского языка: «Семантическая деривация в формировании английской политической терминологии» (И.Н. Фомина, 2006), «Методология перевода англоязычных терминов гуманитарных и общественно-политических наук» (А.Г. Анисимова, 2010) и «Лингвоструктурная и функциональная специфика идеологизированных терминов в английском языке» (А.Х. Абузярова, 2011).

Однако, на наш взгляд, исследование языка политической коммуникации с позиции терминоведения актуально и перспективно, как в области традиционного терминоведения, так и в русле новых междисциплинарных теорий.

Специфика политической коммуникации заключается в ее преимущественно дискурсивном характере, т.е. в ее опосредованности средствами массовой информации [Шейгал, 2004 : 21], что приводит к неоднородности состава языка политической коммуникации в связи с функционированием в нем языковых единиц из различных сфер общественной жизни (дипломатические термины; юридические термины; термины международного права; военная лексика и др.) [Катаева 2009: 10]. Таким образом, политический язык и, в частности, политическая терминология являются актуальными объектами стратификации их лексического состава и выделения ядра и периферии языка политической коммуникации, а также систематизированного лексикографического и терминографического описания.

Также представляется перспективным изучение вопросов ономаσιологического терминоведения, к которым, среди прочих, относятся выявление и описание способов и моделей образования терминов, проблема вторичной номинации термина, межсистемное заимствование терминов. Исследования в рамках ономаσιологического терминоведения возможно не только в синхронном аспекте, но и в диахронии.

Политическая терминология английского языка недостаточно изучена в области семантики термина. В современном терминоведении все большую популярность приобретают теории когнитивной лингвистики, благодаря которой сегодня происходит становление когнитивно-коммуникативного терминоведения – молодой дисциплины, занимающейся рассмотрением «когнитивных оснований категорий, концептуального описания, коммуникативных характеристик термина и терминологий» [Манерко, Шарапов, 2016 : 101]. Терминологические исследования, проводимые под влиянием идей когнитивной лингвистики, тесно связаны с изучением прототипического подхода к изучению лексического значения термина с применением метода фреймового моделирования и кластерного анализа.

Не менее актуальной областью изучения политических терминов также является системный анализ функционирования терминологических единиц в институциональном (политологический) и неинституциональном (художественный, массмедийный и др.) видах дискурса.

Таким образом, актуальность и перспективы исследования состава языка политической коммуникации на материале английского языка с позиции терминоведения бесспорны. Очевидная увлеченность современных отечественных ученых такими направлениями как теория дискурса, медиалингвистика и когнитивная лингвистика (несомненно, важными и глубокими) без привлечения традиционного терминоведения не позволяет обнаружить и разработать скрытый в терминологии потенциал для исследования.

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Будаев Э. В., Чудинов А. П. Метафора в политической коммуникации. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 248 с.

- 2) Катаева С. Г. Немецкий политический язык: основные направления и тенденции развития (на материале политической лексики) : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Сталиса Гавриловна Катаева; Мос. пед. гос. ун-т. – М., 2009. – 42 с.
- 3) Манерко Л. А., Шарапков А. Н. Тенденции в исследованиях современных европейских терминологов [Текст] / Л. А. Манерко, А. Н. Шарапков // Актуальные проблемы английской лингвистики и лингводидактики. Сборник научных трудов. Выпуск 14. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – С. 90 – 102.
- 4) Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса. – М.: Гнозис, 2004 – 326 с.
- 5) Электронная библиотека диссертаций РГБ [Электронный ресурс] Режим доступа [URL: [http://old.rsl.ru/table.jsp?f=1016&t=3&v0=%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%87\\*&f=1003&t=1&v1=&f=1070&t=2&v2=10.02.\\*&x=0&y=0&f=21&t=3&v3=&f=1016&t=3&v4=&f=1016&t=3&v5=&useExternal=true&bf=4&b=&d=0&ys=&ye=&lng=&ft=&mt=&doi=&dt=&vol=&pt=&iss=&ps=&pe=&tr=&tro=&cc=c3&i=1&v=tagged&s=2&ss=0&st=0&i18n=ru&rlf=&psz=20&bs=20&ce=4&debug=false](http://old.rsl.ru/table.jsp?f=1016&t=3&v0=%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%B8%D1%82%D0%B8%D1%87*&f=1003&t=1&v1=&f=1070&t=2&v2=10.02.*&x=0&y=0&f=21&t=3&v3=&f=1016&t=3&v4=&f=1016&t=3&v5=&useExternal=true&bf=4&b=&d=0&ys=&ye=&lng=&ft=&mt=&doi=&dt=&vol=&pt=&iss=&ps=&pe=&tr=&tro=&cc=c3&i=1&v=tagged&s=2&ss=0&st=0&i18n=ru&rlf=&psz=20&bs=20&ce=4&debug=false)] (Дата обращения: 01.03.2016)

Степанова Н.Ю.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

## АНТИТЕЗА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ КОНТРАСТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

**Аннотация:** Антитеза – стилистическая фигура противоположности, играющая важную роль в создании контраста в художественном тексте. Антитеза может рассматриваться не только как структурно-семантический, но и как композиционно-стилистический принцип организации художественного текста. Основными типами речевых противопоставлений в тексте выступают оппозиции грамматических, лексических и композиционных элементов, соответствующие основным уровням текстовой организации.

**Ключевые слова:** антитеза, контраст, текст, противопоставление

Феномен контраста безоговорочно считается частотным явлением текста, пронизывающим все его уровни, что свидетельствует о том, что рассматриваемое явление содержит в себе текстообразующий потенциал и, обеспечивая структурно-смысловое единство текстового пространства, выступает в качестве своеобразного стержня произведения.

Средства, участвующие в создании стилистического контекста контраста, могут быть условно поделены на две группы: 1) основную и 2) сопутствующую [Андреева, 1984: 11-13]. В основную группу входят фигуры противоположности - антитеза и оксюморон. Как отмечает Ю.М. Скребнев, эта группа фигур образуется путем совместной встречаемости в тексте значений либо являющихся объективно контрастными, либо трактуемых как противоположные участниками коммуникативного акта [Скребнев, 1998: 175].

В основе вышеперечисленных фигур противоположности, как и в основе контраста, находится сравнение. Только в оксюморе это непосредственное столкновение несовместимых признаков, на грани нарушения логической нормы, а в антитезе сравнение более плавное. Таким образом, принадлежность антитезы и оксюморона к основной группе контраста подтверждается и первым и вторым из предложенных критериев.

В сопутствующую группу входят фигуры тождества: образное сравнение (открытое), механизм которого лежит на поверхности, с элементами: *like, as...as*; сюда же относится имплицитное, скрытое сравнение: метафора, метонимия, эпитет и другие, у которых из всех компонентов образной структуры [См.: Арнольд, 1990: 76] присутствует только обозначаемое и обозначающее или одно обозначающее. Ряд ученых относят к этой группе гиперболу, повтор, перифраз и другие средства [Седых, 1997: 14].

Сравнение, метафора, метонимия, эпитет могут входить в контекст контраста: 1) как приемы сопутствующей группы, усиливающие общий стилистический эффект контекста, или же 2) как приемы основной группы.

М. С. Торосян доказывает в своем исследовании, что такое разделение стилистических средств на две группы весьма условно, т. к. элементы сопутствующей группы могут входить в стилистический контекст контраста и как составные основной группы (в данном случае подразумеваются контексты, в которых ярко выражено семантическое доминирование контраста, которому подчиняется вся система образных средств) [Торосян, 2005: 67].

В стилистической литературе со времен А.А. Потебни ведется спор о соотношении контраста и антитезы (Потебня А.А.; Бабаханова Л.Г.; Матвиевская Л.А.; Соколова Н.Л.),

вызванный семантической близостью данных понятий. Эти разногласия привели к тому, что в лингвистике были предприняты попытки разграничить их по количественному признаку, по структурной организации, описать отношения между ними как гиперо-гипонимические. Так, Л.А. Матвиевская соотносит антитезу и контраст как прием и композиционный принцип развертывания речи [Матвиевская 1978]. Л.Т. Бабаханова считает, что понятие «антитеза» является категорией лингвостилистики, а термином «контраст» оперируют литературоведение, логика и философия.

В данной статье антитеза будет рассматриваться как стилистическая фигура противоположности, играющая важную роль в создании контраста.

Термин «антитеза» имеет греческое происхождение - *antithesis*, что означает противопоставление. Упоминания об антитезе содержатся во всех пособиях по риторике и стилистике. Античные учёные рассматривали её как чрезвычайно эффективный ораторский приём, помогающий добиться сильного воздействия на слушателей [Мартынова, 2006: 13].

В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой антитеза (антитезное противопоставление) определяется как фигура речи, состоящая в антонимировании сочетаемых слов [Ахманова, 2005: 49]. Энциклопедия «Русский язык» определяет антитезу как стилистическую фигуру, строящуюся на противопоставлении сравниваемых понятий (предметов, явлений, признаков), реализуемом на уровне словосочетания, предложения, фразы [РЯЭ: 21], лексической основой антитезы является антонимия, синтаксической – параллелизм конструкций.

Как отмечено в определении, антитеза имеет языковую основу в виде её основного лексического материала слов-антонимов. «Антонимия – тип семантических отношений лексических единиц, имеющих противоположные значения (антонимов). Существенные различия в предметах и явлениях объективного мира отражаются в языке как противоположность... Антонимия представляет собой противоположность внутри одной сущности» [ЛЭС: 35-36]. Таким образом, антонимы представляют собой слова, максимально приближенные для выражения этой функции.

Антонимы выступают непосредственным маркером контраста. Антонимы в художественном тексте, обретая необходимую экспрессивность, реализуют авторские идеи, связанные с раскрытием диалектики души героев и с контрастным изображением действительности.

*Faith is **hard to achieve, easy to lose** [Smith, p.39].*

В этом простом предложении контрастируют две пары антонимов: *hard : **easy, achieve** : **lose***.

В существующих исследовательских работах, посвященных антитезе, [см. Белова Г.М., Бабаханова Л.Г., Вертаева Л.В.] представлены классификации антитез по структурно-семантическим и композиционно-стилистическим принципам. В указанных исследованиях авторы описывают синтаксические конструкции, в которых реализуются антитезные противопоставления, обращая особое внимание на соответствующую структурную оформленность антитезы. Кроме того, в указанных исследованиях, авторы признают антитезу структурно-семантическим принципом организации художественного текста, который базируется на противопоставлении речевых элементов разных уровней текстовой организации.

Так, говоря об участии различных частей речи в образовании антитез, следует отметить, что потенциально, оппозиции в антитезе могут быть выражены любой частью речи: существительным, прилагательным, глаголом, наречием, числительным, предлогом [см. Бабаханова 1967].

*She was **small** but her feet were **enormous** [Smith, p.64] (имя прилагательное).*

*It is the decision not **to do, to un-do**; a kiss blown at oblivion [Smith, p. 11] (глагол).*

*'It is a mixed-up thing', began Samad nervously. 'With juice like a fruit but **hard** like a nut. **Brown and old on the outside, white and fresh on the inside** ...' [Smith, p.166] (наречие).*

Clara was **nineteen**. Archibald was **forty-seven**. Six weeks later they were married [Smith, p.26] (числительное).

Whilst he slipped **in and out** of consciousness... [Smith, p. 4] (предлог).

Особый интерес представляют случаи, когда антитеза построена на контекстуальных антонимах, или даже на стилистических синонимах.

Her husband didn't just make money, he didn't just **make things**, or sell things that other people had made, he **created beings**. ... Marcus created beings. And Joyce was his wife, industrious in creating smaller versions of Marcus [Smith, p.312].

В данном примере антитезу выражают стилистические синонимы: нейтральный **make things** и возвышенный **create beings**. Антитеза красочно демонстрирует пиетет жены Маркуса, который занимается геной инженерией. Контекст завершается авторской иронией, выраженной при помощи игры слов: *Joyce was his wife, industrious in creating smaller versions of Marcus*. Эвфемизм *creating smaller versions of* разрушает торжественность момента, вступая в контраст с выражением *create beings*.

С точки зрения выражаемых понятий, указанные категории оппозиций могут быть классифицированы на следующие группы: 1) понятия, связанные с состоянием и деятельностью человека 2) понятия, выражающие состояние движения и покоя 3) понятия, выражающие чувства и настроения 4) понятия, характеризующие качества и свойства 5) понятия, связанные с обозначением времени и пространства [см. там же].

She (Jude) must stop beating herself over the head with **Women Who Love Too Much** and instead think more towards **Men are from Mars, Women are from Venus**, which will help her to see Richard's behaviour less as a sign that she is **co-dependent and loving too much** and more in the light of **him being like a Martian rubber band which needs to stretch away in order to come back** [Fielding, p. 21].

Оппозиции в данной антитезе организованы при помощи фраз: имен собственных (в примере ниже – первая оппозиция: названия книг, метонимически характеризующие отраженные в них концепции, вторая оппозиция – придаточное предложение – герундиальный оборот с зависимым придаточным предложением. Оппозиции выражают понятия, связанные с состоянием и поведением человека, а также понятия, выражающие чувства и настроения.

Среди основных структурных типов антитезных противопоставлений авторы называют:

- простое распространенное предложение:

One side of my hair was **plastered to** my head, the other **sticking out** in a series of peaks and horns [Fielding, p. 66].

- бессоюзное сложное или два простых:

My watch said it was **quarter after two**. My stomach said it was **late evening** [Weisberger, p.168].

- сложное распространенное с подчинением или сочинением:

Being set up with a man against your will is one level of humiliation, **but** being literally dragged into it by Una Alconbury while caring for an acidic hangover, watched by an entire roomful of friends of your parents, is on another plane altogether [Fielding, p.13]. (сложносочиненное предложение с маркером контраста союзом *but*)

Because before Clara was **beautiful** she was **ugly**. And before there was **Clara and Archie** there was **Clara and Ryan**. And there is no getting away from Ryan Topps [Smith, p.27]. (сложноподчиненное предложение)

Более того, антитеза может рассматриваться не только как структурно-семантический, но и как композиционно-стилистический принцип организации художественного текста [см. Вертаева 1984]. С авторской точки зрения, основными типами речевых противопоставлений

в тексте выступают оппозиции грамматических, лексических и композиционных элементов, соответствующие основным уровням текстовой организации. «Характер семантизации различных речевых противопоставлений зависит от способа формирования оппозиции и её связи с контекстом» [Вертаева, 1984: 170]. В этом плане разные типы противопоставлений обладают большей или меньшей степенью самостоятельности при образовании значимых смыслов.

Грамматические противопоставления становятся релевантными в определённом лексическом контексте, от которого они получают дополнительную конкретную семантику.

Так, в следующем примере антитеза выражена временными формами глагола *cheat* (*he had cheated : he was cheating*) и залоговыми и временными формами глагола *see* (*had been seen : was seeing*).

*And so the unprecedented events of the past few months called for an earlier O'Connell's summit than usual. Samad had finally phoned Archie and confessed the whole terrible mess: **he had cheated, he was cheating; he had been seen** by the children and now **he was seeing** the children, like visions, day and night [Smith, p.184].*

***It couldn't be, but it was.** That is how people describe a miracle. Somehow the opposites of Hortense and Ryan had met at their logical extremes, their mutual predilection for the pain and death of others meeting like perspective points on some morbid horizon. Suddenly the **saved** and the **unsaved** had come a miraculous full circle [Smith, p.41].*

В вышеприведенном примере антитеза построена на противопоставлении средств модальности: модальность возможности: нулевая модальность. Так описывается «чудесная» встреча «спасенных Свидетелей Иеговы и неспасенных «неверных» - Клары и Райана. Антитеза поддерживается на лексическом уровне: *the saved: the unsaved*.

Лексические единицы располагают обширным семантическим потенциалом и отличаются большей степенью независимости при образовании значимых смыслов. Антитеза на лексическом уровне может проявляться даже внутри слова, например, в компрессивах: *...pleasant-but-firm-smile [Smith, p.130].*

В художественных произведениях антитеза может быть выражена композиционно. «Значимые смыслы противопоставлений композиционных единиц есть результат осмысления семантического наполнения данной оппозиции в целостный художественный контекст» [Вертаева 1984].

***The male section** was all laughter, all talk, all play; there was an easiness that sprang from no male haircut ever costing over six pounds or taking more than fifteen minutes. It was a simple enough exchange and there was joy in it: the buzz of the revolving blade by your ear, a rough brush-down with a warm hand, mirrors front and back to admire the transformation...*

*In comparison, **the female section** of P. K.'s was a deathly thing. Here, the impossible desire for straightness and 'movement' fought daily with the stubborn determination of the curved African follicle; here ammonia, hot combs, clips, pins and simple fire had all been enlisted in the war and were doing their damndest to beat each curly hair into submission [Smith, p.275]*

Противопоставление мужского и женского залов парикмахерской четко композиционно выражено. В антитезные отношения вступают не отдельные предложения, а два абзаца. Антитеза абзацев выражена эксплицитно при помощи выражения *In comparison*. Лексически *all laughter, all talk, all play* противопоставлены выражению *a deathly thing*. Можно говорить и об образной антитезе двух абзацев. Если мужской зал оставляет впечатление радостного места и ключевыми словами в описании являются *easiness, joy, admire*, то женский зал, где чернокожие жительницы Лондона безуспешно пытаются выпрямить волосы, охарактеризован посредством развернутой метафоры «борьба за выпрямление волос / война». Волосы персонифицированы как армия в этой войне, а инструменты парикмахера сравниваются с оружием, задача которого подчинить врагов-волосы.

В работе Л. В. Вертаевой подчёркивается мысль о том, что художественный эффект,

составляющий суть словесного произведения искусства начинает ощущаться только при взаимодействии разнотипных противопоставлений, так как «проявляются импликации, возникают новые коннотативные и смысловые значения, явственнее ощущается контекст, более отчетливо проступает авторская позиция, активизируются ассоциации с внетекстовой средой» [Вертаева, 1984: 170-171].

В художественном тексте антитеза редко употребляется изолированно. Характерной особенностью антитезы является её способность сочетаться с другими стилистическими приёмами, например, с образным сравнением.

*So Ryan was red as a beetroot. And Clara was black as yer boot. Ryan's freckles were a join-the dots enthusiast's wet dream. Clara could circumnavigate an apple with her front teeth before her tongue got anywhere near it [Smith, p. 29].*

Очень часто антитеза сочетается с повтором, причём «повторяющиеся единицы, слова и словосочетания служат лишь фоном, на котором резко выделяются другие, неповторяющиеся единицы высказывания» [Гальперин 1958: 264].

*It was not a place a man came to die. It was a place a man came in order to go to other places via the A41. But Archie Jones didn't want to die in some pleasant, distant woodland, or on a cliff edge fringed with delicate heather. The way Archie saw it, country people should die in the country and city people should die in the city. Only proper. In death as he was in life and all that. It made sense that Archie should die on this nasty urban street where he had ended up, living alone at the age of forty-seven, in a one-bedroom flat above a deserted chip shop [Smith, p.3].*

Контекст, описывающий место, которое Арчи Джонс избрал для совершения самоубийства, весь построен на антитезе и, по сути, является «доказательством от противного», что место, которое на первый взгляд совершенно не подходит для этого события, при ближайшем рассмотрении вполне подходит для названной цели в данном конкретном случае. Мы можем наблюдать синтаксическую антитезу с частицей *not* и анафорическим повтором *It was not a place a man came: It was a place a man came...* На лексическом уровне противопоставлены антонимические фразы *in some pleasant, distant woodland, or on a cliff edge fringed with delicate heather: on this nasty urban street; country people should die in the country: city people should die in the city; death: life*. Композиционно противопоставлены начало и конец абзаца, образуя «фреймовую» антитезу *It was not a place a man came to die: It made sense that Archie should die*.

Итак, антитеза, основанная на контрасте, очень широко используется в художественном пространстве текста. Особое развитие антитезы получила в прозаических жанрах [см. Степанова 2009]. Эстетическая значимость данной фигуры контраста заключается в том, что обе части антитезы взаимно освещают одна другую; мысль выигрывает в силе; при этом мысль выражается в сжатой форме, и это также увеличивает её выразительность [Филиппов, 2002: 87]. Мы рассматриваем антитезу как фигуру контраста. Под стилистической фигурой понимаются при этом «синтагматически образуемые средства выразительности» [Скрёбнев, 1998: 591]. Антитеза трактуется как противопоставление, строящееся на базе контекстуальных и системных антонимов, грамматически разнородных и принадлежащих к одной части речи, которые реализуют, противопоставление героев и их эмоциональных состояний, места и времени событий. Антитезы реализуются на различных уровнях текста, большинство из них отличается структурностью, что во многих случаях достигается за счет симметричного построения противопоставления.

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Изд-е 3-е, стереотипное. – М.: КомКнига, 2005. – 579 с.
- 2) Андреева Г. В. Языковое выражение контраста и его стилистические функции в художественной прозе (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1984.

- 3) Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка (Стилистика декодирования): учебное пособие для студ. пед. ин-тов. - 3-е изд. - М.: Просвещение, 1990. – 300 с.
- 4) Бабаханова Л. Г. Структурно-семантические особенности антитезы как стилистического приема: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1967.
- 5) Вертаева Л. В. Антитеза как принцип организации художественного текста: Дис. ... канд. филол. наук. – Минск, 1984.
- 6) Гальперин И. Р. Очерки по стилистике английского языка. – М.: Изд-во литературы на иностранных языках, 1958. – 458 с.
- 7) ЛЭС – Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд., дополненное. - М.: Большая российская энциклопедия, 2002. – 709 с.
- 8) Мартынова О. П. Контраст как семантико-функциональная основа художественного текста (на примере текста англоязычного короткого рассказа): Дис. ... канд. филол. наук. – М., 2006.
- 9) Матвиевская Л. А. Стилистическое использование антонимов (на материале произведений М.Ю. Лермонтова): автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1978. - 26 с.
- 10) Потебня А. А. Мысли и язык: Собр. тр. - М.: Лабиринт, 1999. – 268 с.
- 11) Седых Э. В. Контраст в поэзии как один из типов выдвижения (на примере циклов стихотворений «Песни Неведения» и «Песни Познания» Уильяма Блейка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. - СПб, 1997.
- 12) Скребнев Ю. М. Фигура речи // Энциклопедия. Русский язык. / Гл. ред. Ю. И. Караулов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. - С. 590-594.
- 13) Степанова Н.Ю. Контраст как средство создания комического эффекта (лингвостилистический аспект): Дис. ... канд. филол. наук. – Коломна, 2009.
- 14) Торосян М. С. Феномен контраста в аспекте концептуальной организации художественного текста: На материале языка послевоенной прозы: Дис. ... канд. филол. наук. – Ставрополь, 2005.
- 15) Филиппов А. В., Романова Н. Н. Публичная речь в понятиях и упражнениях: Справочник. – М.: Академия, 2002. - 160 с.
- 16) Fielding, Helen. Bridget Jones's Diary. Picador, 1998. – 312 p.
- 17) Smith, Zadie. White Teeth. Penguin Books, 2001. – 548 p.

Сунь Юань  
г. Минск, Белорусский государственный педагогический университет  
им. М. Танка

## ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЕ ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

В конце XX ст. в условиях межкультурных коммуникаций язык стал рассматриваться как продукт культуры, как условие существования и формирования культурных кодов. Поэтому антропоцентрическая парадигма, ставшая общепризнанной, для многих языковых построений выступает в качестве естественной точки отсчета, формирующей представление о человеке и его мировосприятии. Именно с позиции антропоцентрической парадигмы, человек осознает себя в окружающей действительности и свою предметную деятельность в этом мире. В этой связи сравнительно-сопоставительный анализ языков является сегодня одним из основных в языкознании.

Изучению эмоционально-оценочной лексики китайского языка посвящены работы многих китайских лингвистов. Так, Чжао Шикай [Чжао, 1999] рассматривает эмоционально-оценочные понятия китайского и русского языков в функционально-ориентированном аспекте. Китайский лингвист Ян Дзяшен [Ян, 2002] считал, что эмоциональная оценка – это совокупность субъективного, оценочного и описательного значений языковой единицы, которые находятся во взаимодействии. Однако описательное значение может полностью исключать оценочное, занимая приоритетные позиции в слове, либо может вступать в тождественные отношения с оценочным значением. Иногда оценочная семантика полностью исключает описательную.

В настоящее время русские лингвисты пришли к выводу, что эмоциональная оценка – это вид субъективной оценки, которая выражает отношение говорящего к предмету или явлению [Виноградов, 1975, Шведова, 1980: 215-216]. С одной стороны, эмоциональная оценка – это семантическая категория, отражающая субъективные смыслы, с другой – это характеристика речевого акта. Усиление одного значения неизбежно приводит к ослаблению другого значения.

Используя прием компонентного анализа, мы разделили эмоционально-оценочные имена существительные китайского и русского языка на две группы:

1) существительные, а) имеющие в своем значении эмоционально-оценочную семантему, не связанную с контекстным употреблением: *домик, денёчек, книжечка, словечко, носище, ручонка, хвастунишка*; б) синтаксически обусловленные эмоционально-оценочные значения: *осёл, ворона, петух, свинья, холостяк, ветер, гусь, мачеха*;

2) существительные, а) имеющие только оценочное значение: *хулиганство, зло, красота, совесть, добро, благодарность*; б) передающие эмоции и оценку: *мерзавец, негодяй, сволочь, мерзость, молодец*.

В китайском языке также можно выделить аналогичные группы имен существительных (букв.):

1) *英雄* герой, *美人* красавец, *骗子* обманщик, *大兵* солдат, *财迷* скупец, *酒鬼* пьяница;

2) *英勇* героизм, *成功* успех, *失败* неудача, *幸福* счастье, *善事* хорошее дело, *恶行* плохой поступок.

Первая группа существительных передает только оценочные значения, вторая группа – эмоционально-оценочные значения. Следует отметить, что при сравнении второй группы

китайского и русского языков можно установить тождество значений, например: *петух* (鸡) в русском языке: 1) самец курицы; 2) домашняя птица; 3) черта характера – задиристость и драчливость (имеют дополнительный смысл – агрессивность). В китайском языке первое и второе значения слова *петух* аналогичны русским, однако третье значение отсутствует.

*Осел* в русском языке – это 1) родственное лошади животное невысокого роста, с большой мордой и длинными ушами, 2) оценка тупого упряма. В китайском языке – полное соответствие значений.

Таким образом, эмоционально-оценочные значения свойственны как русскому, так и китайскому языку. При этом, конечно, существуют различия в выражении эмоций и оценки в двух языках: *Крыса*, – *пояснил я гостю*, – *крыса-зверина, не дает нам жизни* («Огонёк»). Используя эпитет *зверина*, говорящий выражает свое отвращение к крысе.

– *А что, душечка, не приказать ли для дорогого гостя самоварчик поставить?* – *сказал он, потрепав жену по щеке* (Ф.М. Достоевский). Слово *самоварчик* – выражение уважения к гостям. В русском языке в такой форме аналогично употребление слов *сестричка*, *хвастунишка* и т.д.

*我对你这么好你都感觉不到,你这个大傻瓜。Я к тебе со всей душой отношусь, а ты не чувствуешь, ты – большой дурак.* Словосочетание *большой дурак* (*болван*) имеет ярко выраженное эмоционально-оценочное значение.

В русском языке выражением оценочного значения могут быть различные морфемы, например, уменьшительно-ласкательные: *-к, -ик, -ушк-, -юшк-*; выражающие пренебрежительное отношение: *-ишк-, -ёнк-, -оньк-*; выражающие объем: *-иш, -ин* и др. В своей речи, говорящий часто употребляет слова *большой* или *маленький* в сочетании с существительными, чтобы выразить свою оценочную позицию, что не всегда указывает на размер предмета или явления.

В китайском языке, также существуют элементы слова, выражающие оценку: *小* (*маленький* (*ребенок*)), *阿* (*а* (*сестрица*)) префикс выражает ласковое или уважительное отношение, (*王* (*Ван*)) *儿* (*эр*, (*шарик*)) *迷* (*болельщик*), *老* (*старый* (*учитель*)) и т. д. Все эти слова образуют производные с различной оценочной семантикой. Кроме того, в китайском языке слова *большой* или *маленький* в сочетании с вещественными существительными часто выполняют описательную функцию, полностью исключая оценочную.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: сравнительно-сопоставительное исследование эмоционально-оценочной лексики в настоящее время актуально, т.к. знание ее имеет большое значение, прежде всего, в плане межкультурной коммуникации. Любая оценка – это субъективная позиция человека, точка зрения говорящего, с одной стороны, в то же время — это вид значимой концептуальной деятельности. Китайский язык – это представитель китайско-тибетской семьи (системы) языков, русский язык – представитель группы индоевропейских славянских языков. Однако несложно заметить, что благодаря сложившимся культурным традициям, привычкам и обычаям, выражение эмоционально-оценочных значений в двух языках различное. Подобные исследования позволяют нам более эффективно и глубоко изучать китайский и русский языки.

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Виноградов В.В. О категории, модальности и модальных словах // Избранные труды. Исследование по грамматике. М., 1975.
- 2) Шведова Н.Ю. Русская грамматика. М.: Наука, 1980.
- 3) 赵世开. 汉英对比语言学论集[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1999. (Чжао Шикай. Сравнительный анализ китайского и английского языков. [М]. Шанхай: Шанхайское издательство зарубежной литературы, 1999.)
- 4) 杨家胜. 从语言学角度看评介意义. 《外语学刊》2002年第3期 (Ян Дзяшен. Оценочное значение со стороны лингвистики. «Научное издание иностранных языков» 3 выпуск, 2002.)

Титова Н.П.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

## МУЗЫКАЛЬНЫЙ ЭКФРАСИС. ПРОБЛЕМА ЯВЛЕНИЯ И ПОНЯТИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ПАСКАЛЯ КИНЬЯРА «ВСЕ УТРА МИРА»)

**Аннотация:** Проблема синтеза искусств всегда вызывала особый интерес и находила воплощение в различных произведениях. Ученые, литературоведы, филологи интересовались возникновением и функционированием различных синтетических форм и жанров на основе литературы.

В настоящее время не редкостью становится заимствование отдельных элементов искусства, с целью применения их в дальнейшем в других сферах. Так нередко литература интегрирует в себе музыку, театральное, художественное искусство. Это весьма результативный и высокохудожественный прием.

Согласно названию, в статье речь идет о музыкальном экфрасисе, рассматриваются существующие классификации данного явления, выделяются и описываются характерные особенности. Целесообразным считается рассмотреть общее значение термина «экфрасис», его значимость в истории мировой литературы, степень изученности на материалах российских и зарубежных исследователей и лингвистов.

В качестве исследовательской задачи автором была предпринята попытка оценить способы реализации данного художественного явления в литературном тексте на примере романа французского писателя Паскаля Киньяра «Все утра мира». Также большое внимание было выделено анализу значения музыки в романе, из которой писатель сделал ключевой момент книги, полноправного персонажа.

Автор полагает, что наблюдения и выводы, сделанные во время исследования текста, помогут обобщить существующие знания о музыкальном экфрасисе, покажут его важность и значимость при создании определенных художественных произведений.

**Ключевые слова:** классификации, музыка, музыкальный экфразис, структура текста, творчество, французская литература, экфрасис.

В современной филологии существуют различные подходы к проблеме экфрасиса. Существуют даже разные прочтения этого термина, имеющих, впрочем, одно значение. Например, Ольга Фрейденберг использует слово «экфраз».

Интерес к экфрасису во многом связан с тем, что он являет собой отличный материал анализа того, как в тексте взаимодействуют различные семиотические системы, и это взаимодействие отражает самую сущность искусства. [Брагинская, 1977: 259].

Слово «экфрасис» происходит от древнегреческого глагола, означающего «высказываю, выражаю». Экфрасис в прямом смысле представляет собой украшенное описание произведения искусства внутри повествования. [Labre, 1995: 193]. Экфрасис – это «перевод» с языка изобразительного на язык словесный: «При этом не только слово пытается приобрести свойство изобразительности, но и изображение наделяется свойствами повествовательности или предстает как наглядная иллюстрация какого-либо вполне “словесного” смысла». [Брагинская, 1977: 263].

Уже греко-римские риторы активно использовали этот прием для придания тексту торжественности и изысканности. Распространенность экфрасиса в древности привела к его выделению в самостоятельный жанр античной литературы. Один из наиболее ранних примеров – знаменитый трактат Филострата Старшего «Картины». Классическим примером

до сих пор является знаменитое описание щита Ахиллеса в Илиаде.

В русской литературе также можно найти достаточно примеров использования экфрасиса. Наиболее известными являются сборник сочинений Н.В.Гоголя «Арабески», повесть Н.Лескова «Запечатленный ангел», целое направление символистов, постмодернистов использовали экфрасис в своей поэзии.

Экфрасис порождает вопросы о взаимоотношении искусств, их взаимопереводимости. Ежи Фарыно говорит о том, что включения одного искусства в другое дают информацию об этом мире и о герое, они могут «интерпретировать для читателя данный мир или ситуацию героя». [Фарыно, 1991: 376-377]. Существует много рассуждений о невозможности передать визуальные или слуховые восприятия словесными средствами. Конечно же экфрасис переводит в слово не объект, а восприятие объекта и чувства, которые он вызывает.

Традиционные классификации распределяют экфрасисы по жанрам, в которые он включается: экфразы в эпосе, в эпиграмме, в драме, романе, эпистолографии, риторике, историографии, периегезе и т.д. [Брагинская, 1977: 264]. Н.В.Брагинская предлагает разделять экфрасисы по «внутренней организации текста» на диалогические и монологические, паратаксические и иерархические, стихотворные и прозаические и т.д.

Техника экфрасиса может быть как простой, так и вычурной, прием может быть «исполнен» в самых разных стилях и жанрах. На практике экфрасис – это не только упражнение в красноречии и композиции, но и результат осмысления эстетического опыта, неизменно ведущий к этическим основам эстетики. Аналитический потенциал экфрасиса призван углубить, дополнить и объяснить эмоциональное и эстетическое переживание, что обеспечило популярность приема в литературе последующих эпох и его распространение на другие виды искусства. Разумеется, экфрасис неизбежно заключает в себе и информацию о мировоззрении и социокультурной идентичности автора и его эпохи.

В зависимости от вида искусства выделяются четыре вида экфрасиса: живописный, скульптурный, архитектурный, музыкальный. В данной статье нами будет рассмотрен музыкальный экфрасис.

Музыкальный экфрасис вызывает к жизни музыку. Это метонимия музыкальных ситуаций, настроений, которые могут охватить весь строй произведения. Ритмы, колорит, пластическая соразмерность начинают работать как аналог музыкальных произведений. (эти метафоры закреплены в терминологии: гармония, цветовая гамма, тональность). Функции музыкальных образов принадлежат разным уровням художественного мира (персональному, нарративному, авторскому).

Музыкальный экфрасис служит для описания вымышленного, или реально существующего произведения музыкального искусства, включенного в сюжетную повествовательную структуру текста. Использование экфрасиса в качестве средства художественной выразительности придает тексту эмоциональную экспрессивность, создает таинственную, загадочную атмосферу, на фоне которой обозначаются события.

Творчество французского писателя XX века Паскаля Киньяра отмечено настойчивым обращением к музыкальной тематике («Салон в Вюртемберге» (1986), «Все утра мира» (1991), «Вилла Амалия» (2006)). «Все утра мира» – это роман, написанный Паскалем Киньяром и изданный в 1991 году. Написание книги Киньяра вдохновили сюжет его предыдущего произведения «Урок музыки», а также подлинные факты из жизни двух музыкантов XVII века: господина Сент-Коломба и Марэна Марэ, история которых нашла отражение в работе Титона дю Тилле «Жизнь музыкантов во времена правления Людовика Великого».

В романе речь идет об истории музыки (развитии инструментов и композиций), о рассмотрении личности и мотивов творца (Сент Коломб выступает настоящим ригористом), о суетности жизни, показанной на картине Бажена, и связи между искусствами (звук кисти, водимой по полотну, напоминает легкое касание смычка по струнам).

Читатель воспринимает мир романа сквозь призму мировоззрения Сент Коломба, в

которого автор вкладывает свои чувства и стремления

Многочисленные темы и интриги книги связаны с музыкой. Смерть госпожи де Сент Коломб кладет начало этой музыкальной истории, поскольку ее мужу не удается принять ее кончину. Грусть и меланхолия, которые охватывают его, характеризуют музыку, через которую музыканту удается выразить боль и чувства, которые он держит в себе.

«Весною 1650 года госпожа де Сент-Коломб умерла. Она оставила дочерей двух и шести лет. Господин де Сент-Коломб так и не утешился после смерти своей супруги. Он любил ее. И по этому случаю сочинил пьесу "Приют горестных сожалений"». [Киньяр, 2007:9].

«Он изобрел новый способ держать виолу - меж колен, не опираясь ею на икру ноги. Он поставил на инструмент басовую струну, дабы сообщить звучанию большую степенность, придать ему оттенок меланхоличный и печальный. Он усовершенствовал технику ведения смычка, ослабляя нажим руки и меняя натяжение волоса с помощью указательного и среднего пальцев, и проделывал это поистине виртуозно. Один из его учеников, Ком Ле-Блан старший, рассказывал, что Сент-Коломб достиг величайшего совершенства в игре на виоле, уподобив ее звуки всей гамме человеческих голосов, от вздоха юной женщины до рыдания старика, от воинственного клича Генриха Наварского до нежного сопения ребенка, увлеченного рисованием, от прерывистого стога, какой исторгает иногда наслаждение, до затаенного, почти неслышного, а, стало быть, едва отмеченного аккордами дыхания человека, всецело погруженного в молитву». [там же: 12].

Господин Сент Коломб показывает, что ни мастерство, ни внешний вид или качество инструмента, а только эмоции, которые могут создать произведение и блестяще исполнить его, достойны интереса. «Когда я провожу смычком по струнам, я все равно, что рассекаю мое кровоточащее сердце. Мои занятия – всего лишь строгий уклад жизни, в которой нет места безделью и пустым забавам. Я исполняю не музыку. Я исполняю мою судьбу». [там же:75].

«Все утра мира» пропитаны музыкой, но музыкой в несколько непривычном для нас понимании – это та музыка, которую дано слышать каждому, но мало кто действительно ее слышит. Это музыка ветра, ночи, города. «О дети мои, да разве я сочиняю?! Я в жизни ничего не придумал сам. Я просто выражаю то, что дарят мне река, водяная ряска, дорожная полынь, букашки и гусеницы, вспоминая притом забытое имя, бывшие улады». [там же:75]. Главный герой призывает и своего ученика услышать музыку вокруг: «Слышите, как поразному звучат струны ветра, верхняя и басовая?» [там же:58].

Во «Всех утрах мира» Маре слышит, как виола Сент-Коломба испускает «протяжный стон арпеджио», – жалобный звук, символизирующий потерю. Невосполнимая и неопишуемая утрата таким образом выражается сильнее, чем если бы это было прямое выражение эмоций.

Принято считать, что изобретение инструментов позволило заменить человеку его голос и даже расширить его диапазон звучания. Однако Киньяр и в этом вопросе занимает особую позицию. Придавая особое внимание тишине, Киньяр наделяет инструмент волшебным свойством, суть которого заключается не в красоте издаваемых им звуков, а в его свойстве открыть сокровенное, приподнять завесу реальности, увидеть грань, разделяющую миры.

Героям П. Киньяра нужна именно инструментальная музыка, музыка без слов. Не только потому, что она имитирует человеческий голос, но и потому, что она возвращает в состояние тишины. «Музыка нам дана просто для выражения того, что не может выразить слово. В этом смысле она не вполне человечна...» [там же:113].

Роман «Все утра мира» содержит множество «музыкальных» элементов. Музыкальный экфрасис используется не только для того чтобы описать исполнение музыки, передать ее темп и звучание, он также создает особую структура романа, наделяет слова музыкальностью, ритмикой.

Литература заимствует средства выражения музыки, видя в ней некий идеал формы, музыкальную конфигурацию текста. Так, в романе «Все утра мира» структурные особенности текста воспроизводят некоторые приемы музыкальной техники:

1. Контрапункт (принцип полифонии, т.е. многоголосья, столкновение нескольких разнонаправленно движущихся голосов, искусство соединять две и более мелодические линии). В художественном произведении речь идет о стремлении автора найти истину путем столкновения противоречивых идей его героев. Примером могут служить диалоги Маран Маре и Сент-Коломба, споры о предназначении музыки. «Господин Маре склонил голову. Господин де Сент-Коломб кашлянул и объявил, что хочет кое-что сказать. Он говорил отрывисто, перемежая речь вздохами.

- Это очень трудно, сударь. Музыка нам дана просто для выражения того, что не может выразить слово. В этом смысле она не вполне человечна. Уразумели ли вы, наконец, что она не годна для королей?

- Я уразумел, что она годна для Бога.

- И вы заблуждаетесь, ибо Господь - говорит.

- Тогда для слуха людского?

- То, о чем я не могу сказать, не годится и для слуха, сударь.

- Значит, для золота?

- Нет, ибо в золоте нет ничего слышимого.

- Для славы?

- Нет, ибо восхваляют одни лишь имена.

- Для тишины?

- Она - обратная сторона речи.

- Для соперников - музыкантов?

- Нет!

- Для любви?

- Нет!

- Для сожалений от любви?

- Нет!

- Для того, чтобы забыться?

- Нет и нет!

- Быть может, для вафли, протянутой кому-то невидимому?

- Тоже нет. Что такое вафля? Она видима. Она имеет вкус. Она съедобна. И, стало быть, она - ничто.

- Ну, тогда я не знаю, сударь. Я полагаю, что и мертвым надобно оставлять стакан с вином:

- Вот это уже ближе к истине.

- Чтобы те, кто навеки утратил речь, могли омочить губы. Для тени умершего ребенка. Для стука молотка сапожника. Для жизни, предшествующей младенчеству. Когда еде не дышишь воздухом. Когда еще не видишь света.» [там же:113-114]. Диалог построен таким образом, что, читая его, можно «услышать» две самостоятельные партии разных музыкальных инструментов, которые к своей кульминации сливаются в единую мелодию.

2. Модуляция (тональная и модальная). В музыке переход из одной тональности в другую позволяет придать одной и той же мелодии иные краски. В литературе — это эффект перехода, который позволяет осуществлять изменение контекста внутри произведения. Внезапная смена рассуждений автора, поворот событий — все это является примером модуляции.

Так непростой характер главного героя Киньяр описывает следующим образом: «Он был столь же вспыльчив и жесток, сколь и нежен. Стоило ему услышать ночью детские всхлипывания, как он поднимался, взяв свечу, в спальню к дочерям; случилось, что, опустившись на колени между их кроватями, он пел:

Sola vivebat in antris Magdalena

Lugens et suspirans die ac nocte

Или же другое:

Помер бедняк, и живу я в унынье,

А золото спит в подвалах

Дворца, где играет король и поныне

В разубранных мраморных залах» [там же:16].

Смещение чувств Сент-Коломба при появлении его жены отображены в его действиях. «Ему не пришлось даже раскрывать нотную тетрадь. Рука сама уверенно вела мелодию, и он заплакал. Скорбная песнь звучала все выше, все громче, и вдруг в дверях показалась бледная, как смерть, женщина; она улыбалась ему, прижав палец к устам в знак того, что будет молчать и что он может не отрывать от своей игры. Не говоря ни слова, она обогнула пюпитр господина Сент Коломб, присела на ларь с нотами, стоявший в углу, подле стола с вином, и принялась слушать.

То была его жена, и слезы все текли и текли у него по щекам. Когда он, кончив пьесу, поднял глаза, она уже исчезла. Он отложил виолу, протянул руку к оловянному блюду, стоявшему рядом с бутылкой, и тут с удивлением заметил, что стакан с вином наполовину пуст, а рядом, на голубой скатерти, лежит недоеденная вафелька». [там же:20]. Напряжение и повторы сменяет плавность, неторопливость, спокойствие, словами писатель повторяют мелодию чувств героя.

3. Сюжеты и вариации. (Речь идет не о вариациях лейтмотивов, а о темах, которые меняют угол просмотра при каждом новом появлении. Например, трагедия, меняющая жизнь певца-музыканта).

Автор, используя музыкальный экфрасис, не ограничивается описанием невидимых человеку звуков, мелодий, а с помощью этого средства художественной выразительности участвует в создании образа героев, передает их душевные волнения. «Сударь, - сказал он, - я посвятил всего себя этой вот хижине из старых досок в развилке шелковицы, звукам моей семиструнной виолы и двум моим дочерям. Воспоминания - вот мои единственные друзья. Плакучие ивы там, вдали, журчащие воды реки, голавли с пескарями да цветущая бузина - вот мои придворные». [там же:26].

В этом произведении смешиваются музыка, тишина и одиночество многих людей, но в первую очередь эти темы определяют существование господина де Сент Коломба, музыканта холодного и меланхоличного. Автору удается подобрать точные и яркие средства выразительности, тем самым помогая читателю почувствовать с первых страниц боль и одиночество главного персонажа.

Книга Паскаля Киньяра «Все утра мира» об одиночестве, любви и смерти. Книга о музыке как искусстве, как смысле жизни и единственной радости, как сложной работе, не допускающей ремесленничества, о музыке, с помощью которой можно не только выразить мысли, чувства, ощущения и звуки окружающего мира, но также и призвать к беседе мертвых. Наконец, это произведение повествует о вечных идеях и привязанностях, которые выше и важнее сиюминутных утех и славы. В текстах исследуемого автора музыка занимает доминирующую позицию, ей позволено быть увертюрой и заключением самого произведения.

Утра мира начинаются с творчества, с музыки, что помогает терпеть и жестокое окружение дня, и неизбежный конец вечера. «Все утра мира уходят безвозвратно». Но музыка остается...

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Брагинская Н.В. Экфрасис как тип текста (к проблеме структурной классификации) // Славянское и балканское языкознание. Карпато- восточнославянские параллели. Структура балканского текста. М.: Наука, 1977. С.259-283.

- 2) Геллер Л. Воскрешение понятия, или Слово об экфрасисе // Экфрасис в русской литературе. Труды Лозаннского симпозиума. М., 2002.- 216с.- С.5-22
- 3) Киньяр П. Все утра мира / П. Киньяр; пер. с фр. Волевич И. – СПб.: Азбука-классика. – 2007.
- 4) Фарыно Ежи Введение в литературоведение: Учебное пособие. – СПб.:Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. - 639с.
- 5) Фрейденберг О.М. Образ и понятие. II. Метафора // Фрейденберг О.М. Миф и литература древности. М.: Наука, 1978. С.180-205.
- 6) Labre Chantal, Soler Patrice: Methodologiелitteraire: PUF. – Paris, 1995.

Фатеева Н.А.

г. Рязань, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

## О ПЕРЕВОДЧЕСКОМ КОММЕНТАРИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЭЗИИ

**Аннотация:** Статья посвящена вопросам переводческого комментирования при переводе поэзии. Автор объясняет невозможность использования комментариев-ссылок и внутритекстовых комментариев, не интегрированных в текст. На практических примерах показана возможность применения встроенных комментариев в переводах стихотворений, интегрированных в структуру стиха и несущих эксплицирующую функцию. В статье объясняется необходимость затекстовых комментариев, дообъясняющих замысел. Автор также рассматривает комментирование при переводе поэзии как процесс, результат и инструмент исследования, результаты которого могут лечь в основу формирования фоновых знаний, создания типологии переводческих трудностей, а также биографических и социокультурных статей, предваряющих переводы.

**Ключевые слова:** перевод поэзии, переводческий комментарий, фоновые факторы, фоновые знания, реалии, заложенный смысл, социокультурный, внутритекстовый

Перевод поэзии, а именно возможность такого перевода в принципе, а также вопросы перевода стихов на иностранный язык, давно являются предметом споров и дискуссий современных ученых, поэтов и переводчиков.

Несмотря на то, что перевод поэзии, действительно, вызывает целый ряд трудностей языкового и культурного плана, мы считаем его возможным, как с иностранного, так и на иностранный язык, и рассматриваем как ремесло, которому можно научиться. Более того процесс перевода поэзии может использоваться в обучении иностранному языку, так как он затрагивает целый ряд переводческих навыков, таких как работа с интонацией, грамматическими и синтаксическими структурами, идиоматикой и словосочетаемостью, денотативным и коннотативными компонентами значений слов родного и иностранного языков. Он также учит работе с оборотами и фигурами речи и языковой компрессией, декодированию имплицитных значений, умению распознавать и воссоздавать стилистику текста, а также многим другим аспектам работы с лингвистическим и экстралингвистическим материалом, необходимым для переводчика.

И если процесс перевода в целом считается средством реализации диалога культур, то перевод поэзии добавляет к этому диалогу голоса лирического героя или поэта, которые помимо существующих социокультурных компонентов несут в себе множество частных деталей и индивидуализированное отношение к действительности, которое может выражать голос целого народа или группы, противостоящей общему мнению, но являющейся такой же частью этой культуры.

Однако, получая из стиха определенную информацию, мы не всегда можем правильно идентифицировать намерение автора или понять заложенный им смысл, так как поэт говорит о незнакомых для нас вещах. Еще сложнее дело обстоит с переводом, потому что эти вещи могут находиться вне сфер концептуализации и категоризации действительности реципиентом, так как принадлежат к событиям иной культуры.

В таких случаях одним из переводческих решений является переводческий комментарий, который зачастую рассматривается как один из основных способов компенсации смысловых потерь при переводе, когда передача смысла внутри текста по тем или иным причинам невозможна. С.Г. Тер-Минасова разделяет переводческое

комментирование на энциклопедическое, то есть предоставление фактической информации о реальных фактах, явлениях и лицах; и творческое, то есть предоставление как конкретных, так и дополнительных сведений, раскрывающих специфические национальные, политические, культурно-бытовые и другие коннотации и устанавливающих связь между информацией произведения и его персонажами, и автором [Тер-Минасова, 2000: 89-97]. В комментариях, как правило, нуждаются различные виды реалий, архаизмы и историзмы, слова с изменившимся значением, аллюзии и отнесения к общим историческим и социокультурным событиям, деталям быта, образа жизни и частной биографии автора и т.д.

Однако если читатель или слушатель не понимает, что делается в текстуре стиха, то перевод нельзя назвать удачным. Поэтому вопрос об использовании комментария при переводе поэзии не может рассматриваться в рамках общего подхода к переводческому комментированию. Это объясняется несколькими причинами.

Во-первых, поэзия нацелена на непосредственное восприятие реципиентом, поэтому обращение к сноске, в которой дается некое пояснение и в виде которой часто и приводятся комментарии, нарушает целостность поэтического единства и его восприятия и, как следствие, невозможно.

Во-вторых, природа поэтического текста, а именно языковая компрессия и смысловая концентрированность, а также единство формального и содержательного планов, где общая мелодика (ритм, рифма, преобладающий размер, длина строки и просодические характеристики) работает на раскрытие смысла, не позволяет прибегать к внутритекстовому комментарию, при котором дополнительная информация, важная для понимания перевода, не интегрирована в общий текст. Например, информация в скобках или информация-разъяснение, вынесенная в отдельное предложение. Внутритекстовый комментарий в переводе поэзии возможен, но только в форме встроенного комментария. То есть, если от отсутствующих у реципиента перевода реалий и фоновых факторов зависит установление смысла, то лучше выбирать такой вариант, который укладывается в текст строки.

В этом случае полезными также могут стать комментарии, которые идут после текста, но не в форме сносок или ссылок. Они не влияют на экспрессивность, потому что она должна присутствовать в самом стихе. Это – комментарии, связанные с пространственными объяснениями событий, повлиявшими на создание стиха, и дообъясняющие замысел, то есть комментарии-уточнения, усиливающие восприятие, но отнюдь не изменяющие его. Такой комментарий также может разъяснить выбор пунктуации: почему в конце предложения одновременно поставлены вопросительный и восклицательный знаки, почему риторический вопрос оригинала с восклицанием на конце дается как простой вопрос в переводе и т.д.

Таким образом, сам перевод по необходимости уже выступает комментарием, но интегрированным в тело стиха, то есть воспринимается как целостное стихотворение отражающее намерение, образность и звучание поэта, создавшего это стихотворение, а не пояснения его переводчика. Поэтому в переводе поэзии внутренний комментарий, как правило, реализуется посредством различных переводческих решений, трансформаций и замен, когда работает принцип потерь и компенсаций.

Однако подход к комментированию при переводе поэзии может рассматриваться и с другой стороны. Здесь на первый план выходит тот факт, что перевод художественного текста – это всегда исследование, результат исследования и инструмент исследования [Колкер, 2014: 4] и его обобщение. Но в отличие от узкоспециализированного научного исследования, оно не однонаправлено, а полиперспективно и сводится воедино обобщением. Здесь соединяется роль переводчика и литературоведа.

Уже на этапе предпереводческого анализа переводчик выбирает те факторы, которые, прежде всего, требуют пояснений для него самого, а впоследствии и для иностранного реципиента. Здесь хорошим примером может служить перевод поэзии Ярослава Смелякова на английский язык. Его стихи принадлежат к Советской эпохе, которая создала целый пласт интереснейших реалий. В английском языке существует ряд заимствований советского

периода, которые могут оказаться полезными для переводчика. Однако для перевода поэзии Я. Смелякова этого будет недостаточно по ряду причин.

Во-первых, здесь мы находим практически все типы реалий, выделяемые большинством исследователей, таких как С. Флорин, Г.Д. Томахин и В.Д. Уваров, П. Ньюмарк и др. (географические, этнографические, фольклорные, мифологические, бытовые, общественно-политические, исторические; или разделенные по пяти типам: 1) окружающая среда (флора, фауна), 2) материальная культура (артефакты, одежда, обувь, дома, транспорт), 3) социальная культура (работа и отдых), 4) организации, обычаи и 5) жесты, привычки), включая ономастические реалии-антропонимы – имена собственные; а также многочисленные черты автобиографии поэта и его отношения к происходящим событиям как через призму этой биографии и характера Я.Смелякова, так и с позиции общепринятой идеологии, то есть как отражение голоса целого народа, достаточно закрытого от западного мира.

И, во-вторых, в данном случае языковая и культурная картины мира не совпадают не только у русско- и англоязычного реципиентов, но и у русскоязычных реципиентов прошлого и настоящего, так как с ходом истории и в связи с изменением политического и социального строя многие вещи выпали из сфер концептуализации и категоризации современной действительности и требуют пояснения как для современного русского, так и для иностранного реципиента.

Таким образом, что касается комментариев Советских реалий при переводе поэзии Я. Смелякова на английский язык, то здесь, с одной стороны, вслед за С.Г. Тер-Минасовой, мы говорим о послетекстовом социокультурном комментарии, который «отражает изменения в родной культуре и в языке как зеркале культуры» ... и при этом нивелирует «конфликт не только родной культуры с иностранной, но и культуры прошлого ... с современной культурой того же народа» [Тер-Минасова, 2000: 89]. То есть, исследовательский комментарий может выступать в качестве базиса для формирования фоновых факторов, которые впоследствии лягут в основу фоновых знаний как иностранного, так и исходного реципиентов, и тем самым, обеспечат интерлингвистический диалог исходной и иностранной культур и интралингвистический диалог культуры прошлого и культуры настоящего.

С другой стороны, такие комментарии становятся не просто способом постижения и продвижения русской культуры за рубежом и отражения опыта этого исторического периода, но и способом создания типологии трудностей и реалий советской эпохи для переводчиков поэзии и прозы данного периода – или так называемой энциклопедии «Советской эпохи», то есть некоего энциклопедического словаря, в котором будут объясняться как объективные факты, так и субъективизм их восприятия. Это исследование уже было начато нами в статье «Предпереводческий и лингвокультурологический анализ поэзии Ярослава Смелякова как средство создания «энциклопедии» Советской эпохи» [Матвеева, 2015: 53-58].

Интересным примером такого комментария является стихотворение Я.Смелякова «Баллада Волховстрой», написанное в лучших традициях английской баллады. Первое, что должен выяснить для себя переводчик – это значение слова «Волховстрой». Оно может относиться 1) к названию поселка (с 1933г.), 2) названию города Волхова с 1933 по 1940 год, 3) Первой ГЭС – Волховской ГЭС, 4) а также железнодорожным станциям на левом и правом берегах реки Волхов [Словари и энциклопедии на Академике, URL: [http://dic.academic.ru/searchall.php?SWord=волховстрой&from=xx&to=ru&did=enc\\_geo&stypе=](http://dic.academic.ru/searchall.php?SWord=волховстрой&from=xx&to=ru&did=enc_geo&stypе=)]. Затекстовый выход, а именно упоминание о пребывании Я. Смелякова на строительстве Волховской ГЭС, где и была написана «Баллада», а также рефрен о пяти топорах и лопатах, показывают, что речь идет об Управлении строительством Волховской гидроэлектрической станции:

Сюда с мандатом из Москвы  
приехали без проездных

в казенных кожанках волхвы

и в гимнастерках фронтовых [Смеляков, URL:

[http://mmgp.ru.zaknigu.ru/russkie\\_poety/smelyakov\\_yaroslav/ballada\\_volhovstroya.mp3.11641](http://mmgp.ru.zaknigu.ru/russkie_poety/smelyakov_yaroslav/ballada_volhovstroya.mp3.11641)].

Интересен и тот факт, что, по сути, описывая ГЭС с этапа восстановления после бомбежек в 1941-1944 гг., когда поэт и сам воевал, Я. Смеляков переносит нас в исторический момент ее первоначального строительства в 1921 год (когда самому поэту было 8 лет). Об этом свидетельствуют: 1) «мандат из Москвы» как постановление Совета Труда и Оборона СССР о строительстве ГЭС; 2) «кожанки волхвов» – то есть кожаные куртки красных комиссаров как символ власти и негибимой воли вождей революции, прибывших на строительство Волховстроя (во второй половине 20-х годов такие куртки стали анахронизмом), тут же и игра слов волхвы Волховстроя, и еще одно интересное переплетение с реальным моментом описания – «волхвами» в 40-ые также называли солдат Волховского фронта; 3) и, наконец, строки:

Когда Ильич в больших снегах –  
ушел туда, где света нет,  
и свет померк в его очах –  
отсюда хлынул общий свет

– отражают следующие факты – большую заинтересованность в строительстве проявил именно В.И. Ленин, фактическое строительство станции началось в конце 1921г. – то есть зимой. 19 декабря 1926 года (уже после смерти Ленина) при участии членов правительства состоялось торжественное открытие Волховской ГЭС, а в 1927 году Волховской ГЭС было присвоено имя В.И. Ленина [Википедия, 2016 URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/Волховская\\_ГЭС](https://ru.wikipedia.org/wiki/Волховская_ГЭС)]. Так как «Волховстрой» встречается только в названии, мы можем позволить себе использовать внутритекстовый комментарий в переводе – «the Ballad of Volkhov Hydroelectric Power Station», при этом игра слов с волхвами как «the Magi», к сожалению, не сохранится, но будет передан смысл названия, что в нашем случае важнее, так как именно оно несет основную смысловую нагрузку.

Что касается ономастической реалии-антропонима «Ильич», то в английском языке существует калька «Ilyich». Однако применяется она не только для обозначения В.И. Ленина, поэтому здесь лучше утратить принятый в русской и советской культуре налет фамильярности и для более точного обозначения перевести реалию как «Lenin».

В стихотворении «1 января 1941 года» в пятом четверостишии мы встречаем историческую реалию «северная война»:

Мои товарищи сороковой встречали  
не за столом, не в освещенном зале —  
в жестоком дыме северной войны. [Смеляков, URL: <http://www.stihi-rus.ru/1/Smelyakov/1.htm>].

Исторически она относится к «Великой северной войне» 1700-1721гг. между Шведами и Коалицией Северных и Европейских государств, включая Российскую Империю. Однако в контексте стихотворения, а именно, времени написания, мы понимаем, что это – третья Советско-Финская война 1939-1940гг., также известная как «Северная война» и «Незаметная война» (из стихов Твардовского). Таким образом, в переводе, мы можем сохранить прилагательное «северный» и использовать устоявшееся название: «the northern Winter war»:

My comrades saw the New, the 40th coming  
not at the festive board with home-folk dining –  
in dreadful smoke of northern 'Winter war' (перевод Фатеевой Н.А.).  
В восьмом четверостишии поэт говорит о «сыновьях Прибалтики»:  
Прославлен день тот самым громким словом,  
когда, разбив тюремные оковы,  
к нам сыновья Прибалтики пришли.

Это относится к периоду интеграции независимых Прибалтийских государств в СССР в 1939-1940 гг. В августе 1940 года Эстонская, Латвийская и Литовские ССР вошли в состав Советского союза, а их армии были включены в Красную Армию. В США, Ватикане и ряде других стран (как и в современном мире) этот процесс был назван оккупацией и аннексией. Изнутри – в СССР – отношение было другим, и Смеляков как патриот своей страны отражает именно патриотическую позицию миллионов советских людей, считавших это присоединением освобожденных и свободных народов к большой советской семье великого СССР (Пролетарии всех стран, соединяйтесь!):

Мы рядом шли на празднестве осеннем,  
и я увидел в этом единенье  
прообраз единения земли.

Осеннее празднество – это демонстрация на Красной Площади в ознаменование 23-ей годовщины Октябрьской революции 7 ноября 1940 г. В газете Советская Сибирь от 11 ноября 1940 г. [Советская Сибирь, 1940 URL: <http://elib.ngonb.ru/jspui/bitstream/NGONB/6125/2/258.pdf>] мы находим много пафосных описаний несокрушимой мощи Советского народа, где Москва впервые приветствовала представителей Советской Литвы, Латвии, Эстонии, Бессарабии и Северной Буковины. Таким образом, в переводе мы снова используем внутритекстовый комментарий и экспликацию смысла за счет глагола «to march» и открытого пояснения осеннего празднества как «November demonstration», сохраняя при этом заложенный пафос и социо-географические реалии:

Let's praise that day with speeches full of passion:  
Delivered from the fetters of oppression  
Sons of the Baltics joined our household.  
We marched together at November demonstration,  
and I could see in that unification  
the image of the new united world.

Необходимо также отметить, что такие переводческие комментарии-исследования могут стать основой для лингвокультурологической и биографической статьи, предваряющей переводы конкретного поэта. Такая статья может раскрывать наиболее важные социальные и исторические события, повлиявшие на создание стихов или целых сборников, а также пояснять выбор отдельных слов, выражений и синтаксических конструкций, таким образом, облегчая понимание культурно-обусловленных и субъективных элементов. По этому принципу построена книга Карен Хьюитт и Владимира Ганина «Антология современной английской поэзии», где похожие биографические статьи даны перед подборкой стихов современных британских поэтов, а после них представлены лингвистические и экстралингвистические комментарии отдельных слов, фраз или предложений на русском языке. Так, в стихотворении Тони Харрисона «Book Ends» понять то, кем друг другу приходятся герои, можно только после ознакомления с биографией поэта, из которой мы узнаем о его взаимоотношениях с родителями и смерти матери [Hewitt, 2003: 113-114] (далее эта же тема будет развита в более позднем стихотворении поэта «Long distance call»). Одной из трудностей для переводчика в этом же стихотворении является словосочетание «hog that grate», употребляемое матерью по отношению к отцу и сыну. Перевод фразы трудно найти в словаре, так как это сленговое выражение. И здесь важен тот факт, что поэт вырос в Северной Англии в семье, принадлежащей к рабочему классу, для которого такие выражения вполне типичны. В комментарии к стихотворению [Hewitt, 2003: 116] мы узнаем, что «hog that grate» означает «захватывать, заграбастывать» и связано с поведением домашней свиньи, которая захватывает корм и не дает другим свиньям его съесть. По мнению матери, сын и отец ведут себя точно также, садясь очень близко к огню и перекрывая доступ к теплу. Следовательно, в переводе мы можем использовать слова или фразы, отражающие черствость и эгоизм в поведении героев.



Филиппова А.О.  
г. Самара, Лингвистический Центр

**КУЛЬТУРНАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ РУССКИХ АНТРОПОНИМОВ В  
АНГЛИЙСКИХ ПЕРЕВОДАХ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ  
РОМАНА М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»)**

**Аннотация:** Статья посвящена изучению семантики и структуры антропонимов и теоретическому осмыслению их культурной маркированности в английских переводах. В настоящей работе представлен глубокий сопоставительный анализ английских и русских антропонимов, исследованы стилистические, грамматические, лексические особенности перевода имен собственных. Исследование иллюстрировано примерами из романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита». В соответствии с провозглашенной в статье идеей антропоцентричности языка культурная маркированность русских антропонимов в английских переводах отражает представления человека о мире, национальной культуре.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникация, межъязыковая коммуникация, имя собственное, смысловые антропонимы, способы перевода, сравнительный анализ, культурная маркированность.

Антропонимика - (греч. 'человек' + 'имя'), раздел ономастики, изучающий имена людей (антропонимы); их происхождение, эволюцию, закономерности функционирования. Антропонимом называется любое имя собственное, которым зовется человек: имя личное (Русскоязычный текст: Иван, Маргарита, Михаил/Англоязычный текст: Ivan, Margarita, Mikhail); отчество (Русскоязычный текст: Александрович, Иванович, Николаевна/Англоязычный текст: Alexandrovich, Ivanovich, Nikolayevna); фамилия (Русскоязычный текст: Коровьев, Куролесов, Босой/ Англоязычный текст: Koroviev, Kurolesov, Bosoy); псевдоним (Русскоязычный текст: Мастер/ Англоязычный текст: Master); клички (Русскоязычный текст: Тузбубен/ Англоязычный текст: Ace of Diamonds). Имена собственные - своеобразные памятники, которые выполняют функцию индивидуализирующей номинации. У ИС следует разграничивать прямую (первичную) и переносную (вторичную) номинативные функции. В прямой номинативной функции ИС служит для указания на тот предмет, которому оно присвоено в индивидуальном порядке. Переносная номинативная функция ИС характеризуется переносом наименования на другой предмет, в связи, с чем оно получает способность приписывать какие-то свойства ряду объектов. Через номинативный перенос возможен переход ИС в нарицательные слова. Система имен создается незаметно для именуемых вследствие отражения в антропонимах взаимоотношений людей в семье, внутри общественной группы, в селении. Основной способ достижения этого – соименование, т.е. именование новых членов данной социальной ячейки (семьи) так, чтобы их имена перекликались с именами, уже существующими в данном языковом коллективе. Так экстралингвистическое требование показа родства влечет за собой лингвистическое следствие – подобие имен в семье и в более крупных социальных ячейках. Вследствие этого создаются ряды имен с одинаковыми или похожими начальными или конечными элементами, что способствует их системности. Язык - многомерное явление, возникшее в человеческом обществе: он и система и антисистема, и деятельность и продукт этой деятельности, и дух и материя, и стихийно развивающийся объект и упорядоченное саморегулирующееся явление, он и произволен и произведен и т.д. Характеризуя язык во всей его сложности с противоположных сторон, мы раскрываем самую его сущность.

[Кабакчи, 2005:4] Язык является носителем национально - культурного кода народа. Само слово «культура» применяется обычно для качественного и количественного определения этого продукта: The term **culture** is taken from the technical vocabulary of anthropology, wherein it embraces the entire way of life of members of a community insofar as it is conditioned by that membership. [Robins, 1971:27] В языкознании второй половины XX века одно из ведущих мест отводилось изучению взаимосвязи языка и культуры. Термином «межкультурная коммуникация» называется непосредственное общение представителей разных культур на одном языке, но при этом данный язык видоизменяется под влиянием культурных особенностей носителей языка; общение представителей разных культур на разных языках, но через посредника, имеющего определенный набор знаний о культуре и языке участвующих сторон. Национально-культурный код языка составляют лексические единицы, в значении которых особенно отчетливо проявляется связь языка и культуры. Те или иные слова, обозначающие в разных языках одно и то же, имеют разные значения, могут употребляться в разных контекстах и вызывать различные ассоциации. Для обозначения лексических единиц, в значении которых особенно отчетливо проявляется связь языка и культуры, используют различные наименования - «культурно-маркированная», «национально-специфичная», «национально - маркированная» лексика. Наиболее экономное и емкое наименование этой группы лексических единиц является «культуроним». Культуроним – слово, закрепленное за специфическим элементом какой-либо культуры. [Кабакчи, 1998:16 - 17] В.В. Кабакчи выделяет два основных типа культуронимов – идионимы, слова, которые обозначают специфические элементы внутренней культуры и ксенонимы, иноязычные с точки зрения данного языка культуронимы. [Кабакчи, 2005:167] Между соответствующими идионимами и ксенонимами образуется ксенонимическая корреляция, в основе которой лежит использование этих культуронимов для обозначения одних и тех же элементов культуры. Многовековые межкультурно- языковые контакты выражаются, в частности, в накоплении в словаре языка межкультурного общения ксенонимов, как наименования реалий внешних культур. В этом процессе имена собственные становятся как бы опорными точками в межъязыковой коммуникации. Целью данной статьи является изучение лингвистических особенностей смысловых антропонимов как единиц языка и единиц межкультурного общения. Смысловое имя - это своеобразный троп, равнозначный метафоре и сравнению, используемый в стилистических целях для характеристики персонажа или социальной среды. В своём словотворчестве автор опирается на существующие в ономастике традиции и модели. Так как значимые антропонимы выполняют не столько номинативно-назывательную функцию, сколько характеристически-оценочную, то и подход к передаче, на языке перевода содержащейся в них информации должен отличаться от принципов воссоздания обычных имен собственных. Заключение в значимых именах смысловая и эмоциональная информация требует от читателя, как оригинала, так и перевода понимания смысла внутренней формы и восприятия ее образности. Русский язык открывает исключительно богатые возможности для создания по различным моделям и образцам смысловые имена собственные [Виноградов, 2001:16]: 1) Конверсионные смысловые антропонимы. Входящие в эту группу личные имена не имеют никаких ономастических формантов. Это обычные слова, превращенные в имена собственные. Например: Русскоязычный текст: Полумесяц, Бегемот, Квант, Варенуха/Англоязычный текст: Behemoth, Polymesyatcs, Quant, Varenuhka;

2) Смоделированные смысловые антропонимы. В эту группу входят смысловые личные имена, образованные путем видоизменения слов с помощью различных формантов или каким-либо другим способом, а также имена, составленные на основе словосочетаний и фразеологизмов. Например: Русскоязычный текст: Беломут, Абаддона, Азазелло, Чердакчи / Англоязычный текст: Abaddon, Belomut, Cherdakchi, Azazello. Различия в лексиконах, кажущиеся легко преодолимыми с помощью адаптивных переводческих способов таких, как транслитерация, калькирование, создание гибридных ксенонимов, в ряде случаев

оказываются связанными с различиями концептосфер разных языков. Это создает трудности при переводе и приводит к необходимости выработать оптимальные способы адаптации лексических единиц, закрепленных за элементами внешней культуры. Выполняя художественный перевод, переводчик может прибегнуть к следующим способам: 1) Транслитерация/трансплантация - способ механической передачи культурно-маркированной лексики, когда в переводном языке (ПЯ) создается графическая форма инокультурной лексической единицы. Например: Русскоязычный текст: Берлиоз, Аннушка, Арчибальд Арчибальдович, Шанель номер пять, Настасья Лукинишна Непременова /Англоязычный текст: Berlioz, Annushka, Archibald Archibaldovich, Chanel No. 5, Nastasya Lukinishna Nepremenova [Кабакчи, 1998:76]; 2) Калькирование - заимствования лексико-семантической модели исходного слова. В основе калькирования лежит межъязыковая корреляция, которая исторически связывает лексико-семантические единицы контактирующих языков – морфемы, слова, словосочетания. Например: Русскоязычный текст: Тузбубен, Бездомный /Англоязычный текст: Ace of Diamonds, Homeless [Кабакчи, 1998:79]; 3) Гибридная модель образования ксенонимов, которая включает в себя элементы двух рассмотренных выше способов адаптации этих лексических единиц. Например: Русскоязычный текст: Штурман Жорж, Лжедмитрий, Марк Крысобой/Англоязычный текст: Bos'n George, A false Dmitri, Mark Ratslayer. [Кабакчи, 1998:105]; 4) Полионимизация - способ адаптации культуронимов, при котором в ПЯ функцию обозначения специфического элемента внешней культуры выполняет ближайший по значению идиониму полионим (лексическая единица, закрепленная за универсальными элементами языка). Например: Русскоязычный текст: Левий Матвей/Англоязычный текст: Matthew the Levite [Кабакчи, 1998:116]; 5) Ксенонимическая экспликация - использование в ПЯ развернутых словосочетаний, раскрывающих существенные признаки элемента внешней культуры, вводимые непосредственно в текст вместо ксенонима или же используемые в качестве пояснения, сопровождающего данный ксеноним (постраничные сноски, затекстовый комментарий). Например, в переводе М. Гленни «общая кухня» переведена развернутым словосочетанием the kitchen you share with half a dozen other people. [Кабакчи, 1998:54]; 6) Метод параллельного подключения - комбинация адаптивных переводческих способов. [Кабакчи, 1998:53] Исходный художественный текст всегда характеризуется наличием лексических единиц, влекущих межкультурные осложнения при переводе. Переводчик, воссоздавая смысловое имя, руководствуется стереотипным представлением и о звуковом облике языка оригинала. В каждом языке существуют определенные традиции в передаче иностранного акцента в речи персонажей художественных произведений. Например, в русской литературе немецкий акцент нередко изображается употреблением «и» вместо «ы», мягкого «ль» вместо твердого «л», то есть показывается замещение немецкими фонемами русских фонем, отсутствующих в немецком языке. Однако, чем выше степень художественной выразительности и типизации персонажа, чем больше степень нарицательности имени, тем проблематичнее перевод и целесообразнее транскрипция данного антропонима. Например, герои Сервантеса: Дон Кихот и Санчо Панса: Quijote -это, во-первых, «часть рыцарских лат, защищающая бедра», во-вторых, «круп лошади», наконец, «попона»; Panza - «брюхо, пузо». Эти имена транскрибированы, а не переведены.

Роман "Мастер и Маргарита" представляет собой оригинальное явление в русской литературе XX в. М.А. Булгаков работал над книгой с 1928-1929 по 1940 гг. «Он говорит с читателем языком символов, сопрягая в себе художественные ряды двух разных планов – высокого и обыденного, вечного и преходящего, логичного и нелепого, отвлеченного и конкретного в своем проявлении» [Утехин, 1986:194]. Выбор рабочего материала был продиктован следующими соображениями. В настоящее время за рубежом наблюдается повышенный интерес к произведениям М.А. Булгакова и, в частности, к роману «Мастер и Маргарита». Произведение переводилось неоднократно с 1967 года. Русскоязычный текст романа включает в себя две основные сюжетные линии – действие происходит в древней

Иудее и в СССР 30-х годов. Композиция романа обусловлена решением М.А. Булгакова выстроить свое произведение как «текст в тексте», «роман в романе». «Мастер и Маргарита» включает в себя несколько автономных частей, наделенных различными художественными и национально-культурными кодами. То есть, текст произведения состоит из: аутентичного текста «родноязычного» описания иноязычной культуры (Ершалаим) и аутентичного текста «родноязычного» описания родноязычной культуры (Москва). Иронично-плакатная манера письма в изображении Москвы XX века и глубокий историзм картин Иудеи времен. Роман М.А. Булгакова "Мастер и Маргарита" является источником культуронимов самых различных типов, в том числе и антропонимов. При переводе культуронимов главная задача переводчиков состояла в создании такого переводного текста, который порождал бы у инокультурного реципиента эмоциональные реакции и эстетические чувства, подобные тем, которые вызывает оригинальный текст у носителя языка. При создании англоязычного текста романа "Мастер и Маргарита" переводчики столкнулись с задачей передачи на английский язык описания двух для них иноязычных культур. Искажение при передаче смыслового антропонима влечет за собой не только утрату национального колорита художественного произведения, но и существенное изменение идейного замысла писателя. Детально рассмотрим передачу авторских ксенонимов греко-латинской, иудейской и советской культур на примере двух персонажей романа. Авторские смысловые антропонимы в романе – видоизмененные библейские имена - свидетельствуют о том, что это не своеобразный пересказ Библии, а описание якобы реальных событий, которые легли в основу повествований евангелистов. М. Булгаков либо создал авторский смысловой антропоним, либо специально изменил его графическую или фонетическую оболочку. Поэтому переводчики неоднозначно подходили к передаче имен библейских персонажей романа на английский язык. Были отмечены случаи, когда в переводном тексте имена собственные имели полное соответствие традиционным именам Библии, что идет вразрез с идейным замыслом автора, который намеренно видоизменил эти лексические единицы. Например, имя одного из библейских персонажей Левий Матвей. А. Зеркалов отмечает, что в данном случае писатель выбрал специфическую модификацию имени, тем самым, подчеркивая евангельскую путаницу и непоследовательность. Евангелист Матфей рекомендует себя как сборщика податей. В параллельном месте у Марка того же мытаря зовут Левий Алфеев, а у Луки – просто Левий. [Зеркалов, 2006:131] Имя Левия Матвея восходит к евангелисту Матфею, которому традиция приписывает авторство «логий» — древнейших заметок о жизни Иисуса Христа, ставшие основой трех Евангелий: от Матфея, Луки и Марка. В романе М. Булгаков дает двойное имя герою и вносит фонетические изменения - меняет «ф» на «в». Несмотря на то, что Р. Пивер делает комментарий в конце книги, в котором говорится о несоответствии персонажа с библейским Матфеем, думается, что это неадекватный перевод, поскольку здесь утрачена функциональная значимость исходной лексической единицы, которую предполагал автор. Смысловой антропоним, предложенный Р. Пивером и Х. Эплином, является идентичным библейскому имени ученика Иисуса Христа. В переводах М. Гленни и М. Гинзбург этот смысловой антропоним переводится как the Levite, что означает «Левит». В переводе Д. Берджин и К.Т. О'Коннор вполне приемлемый вариант «говорящего» имени – ономастический ксеноним-транслитерант. (Русскоязычный текст: — Кто такой? — брезгливо спросил Пилат и тронул висок рукой... — Левий Матвей, — охотно объяснил арестант....)/Англоязычный текст: 1) Р. Пивер. 'Who is that?' Pilate asked squeamishly and touched his temple with his hand. Matthew Levi,' the prisoner explained willingly. 'He used to be a tax collector, and I first met him on the road in Bethphage,...' ; 2) М. Гленни 'Who was he? ' enquired Pilate in a strained voice and put his hand to his temple. 'Matthew the Levite,' said the prisoner eagerly. 'He was a tax-collector. I first met him on the road to Bethlehem ....'; 3) Д. Берджин , К.Т. О'Коннор. 'Levi Matvei,' the prisoner explained willingly 'He was a tax collector, and I first met him on a road in Bethphage...'; 4) М. Гинзбург 'Matthu Levi,' the prisoner explained willingly. "He was a tax collector, and I first met him on the road in

Bethphage...’ ; 5) Х. Эплин ‘Levi Matthew,” explained the prisoner willingly,” he was a tax-collector, and I first met him in the street in Bethphage’). В качестве фамилии одного из основных персонажей романа М.А. Булгаков использует свой собственный псевдоним времен работы в газете «Гудок» - Бездомный. Герой произведения - молодой поэт 1920-ых годов, имеющий пролетарское происхождение. Обычно такие поэты выбирали себе значимые псевдонимы, призванные продемонстрировать их принадлежность к угнетаемому классу. Подобное культурологическое пояснение приводят в затекстовом комментарии Д. Берджин, К.Т., О’Коннор и Х. Эплин, вводя в переводной текст антропоним *Bezdomny*. А Р. Пивер, давая краткую предысторию выбора писателем смыслового имени, переводит русскоязычный антропоним как *Homeless*. Для того чтобы сделать более доступным художественный текст, без каких-либо комментариев и сносок, М. Гленни осуществляет ксенонимическое наименование с помощью транслитерированного заимствования *Bezdomny*, достигая точности описания внешней культуры, но снижая при этом доступность текста. Ф.С. Нилсен вводит в переводной текст двойную фамилию *Bezdomny* - “*Homeless*”, курсивом выделяя первую часть и эксплицируя ее значение здесь же с помощью кальки. Однако, без дополнительного комментария, англоязычному читателю не будет понятна калькированная часть этого выражения. (Русскоязычный текст: ‘...молодой спутник его – поэт Иван Николаевич Поньрев, пишущий под псевдонимом Бездомный’/Англоязычный текст: 1) Р. Пивер ‘...his young companion was the poet Ivan Nikolaevich Ponyrev, who wrote under the pseudonym of *Homeless*’; 2) М. Гленни ‘...his young companion was the poet Ivan Nikolayich Poniryov who wrote under the pseudonym of *Bezdomny*’; 3) Д. Берджин , К.Т. О’Коннор ‘...and his young companion was the poet Ivan Nikolayevich Ponyryov, who wrote under the pen name *Bezdomny*’; 4) М. Гинзбург ‘His young companion was the poet Ivan Nikolayevich Ponyrev, who wrote under the pen name of *Homeless*’.;5) Х. Эплин ‘...while his young companion was the poet Ivan Nikolayevich Ponyrev, who wrote under the pseudonym *Bezdomny*’).

В области художественной литературы смысловые антропонимы выступают как стилеобразующий элемент, позволяя создать атмосферу страны и культуры, которой они принадлежат (так называемый «культурный колорит»). Анализ показал, что в процессе межкультурной коммуникации, в которую вовлечен англоязычный читатель романа «Мастер и Маргарита», наиболее результативными являются именованья (специфические для русской культуры), представленные с пояснениями (контекст или сноска переводчика). Более того, рассмотрение этих явлений при переводе художественных текстов играет еще большую роль, если произведение представляет собой внутренний перевод, и в тексте находятся в тесной связи несколько культурных пластов.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Булгаков М.А. Мастер и Маргарита / М.А. Булгаков. Спб.: Азбука-классика, 2004. – 451 с.
- 2) Виноградов В.С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы)/ В.С. Виноградов. М.: Изд-во института общего среднего образования РАО, 2001. – 224 с.
- 3) Жапова Д.Н. Антропонимы как этноисторическое явление/ Д.Н. Жапова // Бытие и язык. Новосибирск, 2004. - С. 216-219
- 4) Зеркалов А. Евангелие Михаила Булгакова. Опыт исследования ершалаимских глав романа Мастер и Маргарита/ А. Зеркалов. М.: Текст, 2006. – 191 с.
- 5) Кабакчи В.В. Основы англоязычной межкультурной коммуникации/ В. В. Кабакчи. СПб., 1998. – 232 с.
- 6) Кабакчи В.В. Функциональный дуализм языка и языковая конвергенция/ В.В. Кабакчи // Когнитивная лингвистика: ментальные основы и языковая реализация. Ч.2 Текст и перевод в когнитивном аспекте. Сб. статей к юбилею профессора Н.А. Кобриной. / Отв. ред. Н.А. Абиева, Е.А. Беличенко. СПб: Тригон, 2005. - С.164-175.

- 7) Утехин Н.П. Исторические грани вечных истин / Н.П. Утехин. М., 1986. – С. 194.
- 8) Robins R.H. . R.H. General Linguistics. An Introductory Survey / R.H. Robins London, 1971. – 445 p.

Фоменко О.В., Фоменко Т.А.

г. Коломна, Государственный социально - гуманитарный университет

## ЗАВУАЛИРОВАННЫЙ ОБРАЗ ВРАГА В КИНОДИСКУРСЕ КАК СПОСОБ МАНИПУЛИРОВАНИЯ СОЗНАНИЕМ (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОГО СЕРИАЛА «ФОРС-МАЖОРЫ»)

**Аннотация:** В настоящей статье мы исследуем проблему имплицитного выражения образа врага средствами массовой коммуникации, в частности в кинодискурсе, который эффективно формирует модели социального поведения человека и его морально-этические установки. Мы ставим задачу проследить процесс закрепления стереотипного образа врага в сознании людей под влиянием современных американских фильмов. Исходными предпосылками работы являются положения дискурсивной лингвистики, психологии, психолингвистики, политологии, теории коммуникации, теории манипулирования общественным сознанием. Проведенное исследование показывает, что процесс формирования образа врага опосредован, обусловлен ранее сформированными стереотипами, позволяет людям сохранять и передавать из поколения в поколение ранее сформированные образы и механизмы идентификации. Анализируя стереотип как элемент культурного кода, который декодируется посредством языка, мы приходим к выводу, что стереотип «Россия - враг» имеет свои ментальные и поведенческие параметры, которые вербализуются как имплицитно, так и эксплицитно. В качестве материала мы использовали скрипты американского сериала «Форс-мажоры».

**Ключевые слова:** кинодискурс, стереотипизация, ментальные, вербальные и поведенческие стереотипы, манипулирование сознанием, эксплицитное и имплицитное выражение образа врага.

Ни для кого не секрет, что телевидение является неотъемлемой частью современного общества. Человека 21 века со всех сторон атакуют потоки информации: визуальные, слуховые. Интенсивное движение информационных потоков как горизонтальных, так и вертикальных приводит к «информационному ожирению» и «информационной глухоте», т.к. человеку приходится адаптироваться к нарастающим объемам информации. Информационный шум, «белый шум» заполняет сознание человека, препятствуя возможности заглянуть внутрь себя.

Сформированные механизмы современной общественной памяти и построенная на их основе информационная среда создают условия для манипулирования всеми формами и уровнями общественного сознания, с применением различных видов, способов и методов воздействия на чувства и волю человека с целью управления психикой и социальным поведением. По существу, манипулирование сознанием становится системным явлением, которое охватывает все сферы жизни и проявляется в многообразных формах.

Система манипулирования сознанием оказывает значительное воздействие на социум, что может привести к возникновению искажённого видения мира и, как следствие, к непредсказуемым действиям людей, а это уже является угрозой для общественной безопасности и самосохранения общества в целом [Панферова, 2016].

Манипулирование в широком смысле этого понятия, как и манипулирование массовым сознанием в СМИ, находятся в центре внимания многих ученых.

Панферова Е.В. обращается к истории вопроса и отмечает, что:

А) предпосылки манипуляции, технологии и механизмы манипулятивного воздействия исследовали Т. Гоббс, Дж. Локк, Ж.-Ж.Руссо и другие.

Б) Психологию масс изучали Г. Лебон и Г. Тард. Они выявили внушаемость, некритичность, управляемость масс. Э. Фромм обратил внимание, что именно психология масс воспитывает у человека потребность принадлежать к той или иной общности.

В) Личностные и групповые основы манипулирования рассмотрены в работах Г. Гачева, Е. Доценко. С. Кара-Мурза рассматривает особенности современного информационного противоборства на внутригосударственном уровне, уделяя внимание проблеме формирования массового человека, идеологии и технологии «паблик рилейшнз» [Кара-Мурза, 2000].

Г) Теоретический анализ феномена манипуляции общественным сознанием провели В. Пугачёв и А. Соловьёв. Возможностям применения и способам разоблачения манипулятивных технологий посвящены работы Т. Евгеньевой, А. Козыревой, К. Маркелова и др.

Д) Особый интерес вызывают теоретические и прикладные исследования условий и последствий манипулирования сознанием в работах Р. Броуди, Р. Харриса [Броуди, 2007].

В работах Л. Гримак, Е. Егоровой-Гантман, посвященных проблемам влияния телевидения на социальную сферу общества и необходимости включения цензуры на телевидении, телевидение рассматривается как средство, ограничивающее восприятие и переработку информации, но усиливающее процессы программирования поведения [Панферова, 2016].

Манипуляция служит для скрытного управления сознанием человека и, тем самым, для обладания властью над людьми. Манипуляция сознанием перерастает в особый вид деятельности и превращается в социальную проблему, т.к. СМИ, а телевидение в частности, выступают в качестве оружия «массового поражения».

Неудивительно, что в настоящее время тема манипуляции общественным сознанием становится постоянным объектом исследования многих смежных наук, таких как психология, политология, лингвистика, психолингвистика и др.

Как известно, для манипулирования применяются различные виды психологического воздействия: убеждение, заражение, внушение, подражание, мода, слухи.

Зелинский С. А. в главе, посвященной психологическим приемам манипулирования психическим сознанием человека и масс, рассматривает около восьми больших блоков этих методов. В данной статье мы рассмотрим некоторые из них, которые соответствуют проблематике нашего исследования, а именно: упрощение, стереотипизация, образ врага, смещение акцентов.

Данные приемы манипулирования будут рассмотрены нами на примере кинодискурса. Мы разделяем точку зрения Т.А. Кубрак, что в настоящее время к изучению кинодискурса, по-разному его понимая, обращаются специалисты разных областей знаний: искусствоведы, культурологи, философы, семиотики, лингвисты. В психологических исследованиях кино, обращение к анализу кинодискурса, расширяет представления о кино, прежде всего, как о коммуникативном событии. При дискурсивном подходе в фокусе внимания исследователя оказывается не только то, что говорят киногерои, но и то, что зритель достраивает в своем сознании, как он понимает аллюзии, те намеки, которые были высказано имплицитно.

В данной статье мы рассматриваем кинодискурс как орудие манипулирования сознанием западного зрителя и навязывания пропагандистского клише, которое превратилось в стереотип, что «Россия- это враг».

Сначала необходимо уточнить, что стереотип определяется профессором С.Г. Тер-Минасовой как «схематический, стандартизированный образ или представление о социальном явлении или объекте, обычно эмоционально окрашенные и обладающие устойчивостью. Выражает привычное отношение человека к какому-либо явлению, сложившееся под влиянием социальных условий и предшествующего опыта».

Рассматривая стереотип как явление языка и культуры, мы акцентируем наше внимание на том, что стереотип позволяет нам ориентироваться в социуме, поскольку дает нам культурно-детерминированное представление о ситуации, предмете, помогает определить свое место по шкале «свой – чужой». По своим функциям и сущности стереотипы близки к культурным установкам. Слово «стереотип» основано на греческих корнях со значениями «твердый, плотный» и «отпечаток, след», (др.-греч. στερεός — твёрдый, объёмный + τύπος — отпечаток). Впервые понятие стереотипа использовал У. Липпман еще в 1922 г., для обозначения упорядоченных схематичных детерминированных культурой «картинок мира» в голове человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных объектов мира. Стереотип – это стандартное мнение, измеряющее деятельность той или иной социальной группы или индивида. Стереотипы, с одной стороны, упорядочивают знания, противопоставляя при этом свое чужому, помогают человеку ориентироваться в жизни, с другой стороны, стереотипы упрощают ментальные репрезентации различных категорий людей, преувеличивающие моменты сходства между ними и игнорирующие различия [13. С.109].

Выработанная У. Липпманом концепция, развитая в дальнейшем его последователями, стала теоретической основой пропагандистского метода стереотипизации общественного мнения.

Заимствуя у бихевиористов идею о мышлении как о чисто механическом процессе, сводящемся к простым реакциям в ответ на определенные внешние стимулы, У. Липпманн объявил, что в качестве таких стимулов и выступают «стереотипы», вызывающие у человека чувство симпатии или антипатии к явлениям, которые ассоциируются с данным стереотипом. У. Липпманн рассматривает социальные стереотипы как прямые раздражители, вызывающие прямо и непосредственно ответную реакцию в виде определенного социального действия, что соответствует бихевиористской схеме «стимул – реакция».

Абсолютизируя роль стереотипов в психике человека, У. Липпманн превращает их в универсальный инструмент формирования общественного мнения. Его теория «стереотипизации» общественного мнения – это не психологическая, а прежде всего социологическая, идеологическая концепция, которая претендует на всестороннее объяснение духовной жизни общества. Внедренные через СМИ в индивидуальное и общественное сознание стереотипы, по мнению У. Липпманна, являются одной из составляющих формирования традиций и привычек индивида и общества, оказывают мощнейшее воздействие на формирование когнитивных процессов. Однако стереотипы не всегда адекватны объективной реальности. Для их возникновения необходимы две константы: знакомое – незнакомое, соответственно имеющие качественные характеристики: знакомое – хорошо, незнакомое – плохо.

У. Липпманн отмечает, что стереотипы не всегда объективно отражают действительность, но зато соответствуют интересам группы, транслирующей эти стереотипы. Таким образом, группа может моделировать стереотипы с учётом своих потребностей, не совпадающих зачастую с истинным положением вещей. Стереотипизация процесса познания и формирования ценностных ориентаций в таком контексте становится инструментом воздействия группы на индивида, социализирующегося в данных условиях под влиянием социальных установок.

В данном случае ценности, усваиваемые индивидом, вместе с усвоением социальных стереотипов также стереотипизируются, причём не всегда такая стереотипизация ведёт к развитию и совершенствованию человека, большей частью стереотипы мешают процессу самостоятельного восприятия действительности и формулировке собственных выводов.

Особенно опасным становится процесс стереотипизации ценностных установок в условиях массового транслирования и навязывания определённых ментальных, вербальных и поведенческих стереотипов и установок средствами массовой информации и коммуникации.

Далее мы рассмотрим деструктивные последствия стереотипизации общественного

сознания, навязывание образа врага в кинопродукции как прием манипулирования сознанием. Для этой цели нам необходимо рассмотреть стереотип как когнитивно - культурное образование и остановиться на его полевой структуре, где традиционно выделяют ядро – некий ведущий принцип, который мы проанализировали, рассматривая ретроспективно истоки отношения к нашей стране как к врагу. Следующий компонент в структуре - периферия, суждения, атрибуты, связанные с основным, ядерным понятием, что рассмотрено у нас на примерах путевых заметок путешественников, посещавших нашу страну. Третьим структурным компонентом является ассоциативный контекст, именно он обеспечивает связь с другими стереотипами того же рода. Это созданные культурой прецедентные образы или распространенные символы, что рассмотрено у нас на примерах кинодискурса, предоставляя доказательства сложившегося в сознании символа врага, ассоциирующегося с понятийным образом России.

Необходимо отметить, что ядро стереотипа – «политического мифа» составляет образ России как внутреннего деспота и внешнего врага. Политический миф о России оформляется в момент взлета русской государственности, на фоне побед русского оружия. Миф начал создаваться во времена сразу после Семилетней войны (1756-1763гг).

Маркиз Астольф де Кюстин (Astolphe de Custine) заметный военный и политический деятель королевской Франции, участник Семилетней войны и войны за независимость США, рано проявил интерес к путешествиям по Европе. После каждой поездки появлялись путевые очерки, в которых он пропагандировал свои политические убеждения. К середине 1820-х годов он уже был известным и уважаемым в Европе публицистом, чьи книги переводились на многие языки.

В 1839 году по личному приглашению императора Николая I этот убежденный монархист и мастер дорожного очерка посетил Россию. Николай I откровенно рассчитывал, что маркиз де Кюстин напишет хорошую книгу. Еще одна книга о России как об одном из просвещенных европейских государств стала бы хорошим «пиаром», но надеждам не суждено было сбыться, наоборот, Россия маркизу де Кюстину категорически не понравилась.

Маркиз Астольф де Кюстин завершил то, что начала мадам де Сталь (баронесса Жермен де Сталь в «Записках о России» (1812 г.)), которая писала: «русские по своему характеру деспотичны и агрессивны, большая часть русских находится в рабстве, любят воевать, и завоевывать соседние народы, поэтому их собственная земля лежит в запустении». Формирование черного политического мифа о России получило продолжение. Дороги плохие, а местные варвары их не ремонтируют. Лошади скверные, езда медленная, гадкая страна, скверный порочный народ. «Истинная суть» России и русских – стремление господствовать в мире, а потому вести захватнические войны. Особая опасность нависла над «бедной» Европой, потому что Россия «пыжиться» изо всех сил изобразить себя европейской державой, чтобы командовать остальными странами Европы.

Миф, созданный во времена Николая I, оказался мифом вне времени. Оправдываться бессмысленное и пустое занятие, обстановка скандала всегда вызывает ощущение, что «или ты украл, или у тебя украли». Стереотип создан и существует «Россия- страна агрессивных рабов!» «Evil Empire» («Империя зла»).

Политические мифы о России всегда вырастали из страха перед ней. Возросло могущество страны – появился страх. После Второй мировой войны с 1945-91 годы СССР стал сверхдержавой, и страх перед его могуществом заставил срочно «вытащить черные мифы о России из сундуков с нафталином». Мифы стали еще более глобальными, более грубыми, чем раньше.

Общество 20 и 21 вв. по праву можно назвать цифровым, в формировании стереотипов главная роль отводится кинематографу. С 1930-х годов Голливуд отличается зрелищностью, спецэффектами и примитивизацией сценических характеров. Это позволяет максимально распространить свои идеи и охватить аудиторию, донести свои представления

до «самых широких слоев» населения. В нашей работе мы анализируем вербальные и поведенческие реакции, которые вызывают созданные экранные образы, сопоставление коммуникативного поведения предполагает сравнение по шкале «свой - чужой», что эксплицитно и имплицитно подтверждает прочтение этой оппозиции как «свой хороший – чужой плохой».

Образ России в кинематографе США с 1950-х годов активно демонизируется как образ врага. Стоит упомянуть фильм «Захватчики», время действия - начало 1952 года. Страшные и тупые советские шпионы организуют в Америке переворот. Американские коммунисты, с не менее отвратительными физиономиями, помогают им отправить в тюрьму независимого мэра городка и честного журналиста. Захватчики с собой привезли и внедрили все проявления коррупции и отсутствие свободы слова, а у побережья уже всплывают, как в страшном сне, одинаковые черные подлодки. Русские в этом фильме больше всего напоминают инопланетян - страшные, непонятные, чужеродные. Они почти не говорят, только беспрерывно отхлебывают водку из фляжек и лица у них огромные, широкие, вечно потные.

В 1960-е годы миф о России как тюрьме народов приобрел новые, мировые масштабы: «сработал» Карибский кризис 1962 года. 60-е годы – это эпоха панического страха атомной бомбой, маккартизма и Комиссии по расследованию антиамериканской деятельности. А еще это эпоха Яна Флеминга и его героя Джеймса Бонда, «агента с лицензией на убийство». Уже в первой книге про Бонда, «Казино «Рояль», «агент 007» совершал подвиги исключительно во славу демократии. Он пил все, что горит, вступал без разбора в интимные отношения, лихо истреблял врагов из «восточного блока», не боясь ни смерти, ни пыток. Русские выглядят непонятными, страшными и они настолько воинственны, что в любую секунду могут напасть.

Классика кинематографа фильмы «Рокки» и «Рэмбо» затронули «русскую тему» в конце 1970-х - начале 1980-х. Американский боевик «Красный рассвет» великолепен в своей прямолинейности. Кадр начала фильма: американская глубинка, утро, школа, дети за партами, а за окошком – озверевшие русские парашютисты с АКМ наперевес направляется бегом к зданию школы. Такие кадры вызывают у среднестатистического западного зрителя страх, граничащий с ужасом: «Русские идут!». Данный фильм был снят вскоре после того, как ограниченный контингент наших войск ввели в Афганистан выполнять «интернациональный долг» (1984 г.).

Эксплуатация образа врага помогает отвлечь от экономических проблем в своей стране, увеличить расходы на вооружение, претворить в жизнь свои политические имперские амбиции. Одновременно с созданием новых киношедевров, в США разрабатывался план тотальной ядерной бомбардировки 22 городов Советского Союза, а для публики предлагался слоган: СССР - это «Верхняя Вольта с ракетами» (авторство этого слогана приписывается Маргарет Тэтчер, Бжезинскому, Биллу Клинтону и еще нескольким известным деятелям. Однако все варианты малодостоверны). СССР- Россия - «Империя зла» была в глазах обывателя страной одновременно дикой, пьяной и нелепой, непонятно каким образом достигшей технического прогресса.

В 1998 году на экраны вышел фильм «Армагеддон» (в главной роли Брюс Уиллис). Обычный околонучный блокбастер, события которого происходят вокруг надвигающейся катастрофы, поскольку к Земле приближается громадный астероид. Американцы, безусловно, нашли решение проблемы и устремились к астероиду на космическом корабле, чтобы заложить в него ядерный заряд. Если он взорвет астероид подальше от Земли, тем самым Человечество будет спасено. По пути они стыкуются с русской космической станцией «Мир», на этом полуразрушенном корабле остался один грязный и небритый человек, зовут его Лев Андропов. Совершенно непонятно, то ли он пьян, то ли окончательно опустился и одурел от одиночества. При этом зачумленный россиянин с чудовищно испитым, тупым лицом, в общем-то, положительный персонаж. Он смел, умен, решителен, помогает

американцам, спасает их, когда в нужный момент лупит гаечным ключом по сверхточной американской технике, чтобы заставить ее работать. Однако весь внешний облик - ушанка с красной звездой, отрывистая пьяная речь, гаечный ключ в мохнатой грязной «лапе» - создают поистине саркастически-демонический образ. Сильные отрицательные эмоции неприятия такого представителя русских не позволяют зрителю осознать тот факт, что наш Андропов, по сути, спасет всю экспедицию, это остается не замеченным, это не в счет. Он все равно какой-то не такой как мы, чужой, а, следовательно, все равно плохой, он – русский. Стереотип мешает критически мыслить и выходить из плена ментальных образов.

Умный зритель, конечно, озадачится полным несоответствием космической техники и людей, которые никак не могли бы такую технику создать. Но миф уже создан, чтобы задумываться над такими «мелочами». В конце концов, нелепые русские де Кюстина тоже никогда не смогли бы разгромить самую сильную державу того времени - империю Наполеона. Но исторический факт - русские входят в 1815 году в Париж, значит они не такие, какими рисует их де Кюстин.

У американцев воспитывается негативное отношение к России, поскольку страна воспринимается как реальная опасность, а Америка конструируется образом жертвы. Истерия культивируется, поскольку трагедия очевидна, американцу, воспитанному на сериале «Звездные войны», хорошо известно, что в таких ситуациях одна надежда на спасение всего человечества возлагается только на Америку. Голливуд лепил образ, сочетающий несочетаемое. Такой образ помогал примириться с чувством исходящей от русских смертельной опасности, осознать собственное превосходство. Но в настоящее время образ врага имеет ярко выраженный арабский след, и современный фильм «Лондон пал», в российском прокате он появился в марте 2016 (London has fallen-2015), является ярким тому подтверждением. Тем не менее, послевоенные холодная война, обострение ситуации и введение санкций против нашей страны, к сожалению, не переводят нас в разряд друзей для запада.

Мы приходим к выводу, что образ врага, который активно стал формироваться в 18 веке и на протяжении веков закрепился как стереотип, в современном цифровом обществе стал аксиомой. Когнитивные подходы к стереотипизации позволяют сместить акцент на процессы восприятия и категоризации, при этом нельзя исключать рациональную избирательность воспринимающего и возможные неточности, поскольку процесс познания сам по себе несовершенен. Постоянное повторение одних и тех же фраз и растиражированных образов, со временем приобретающих устойчивость на уровне языка, приводят к тому, что их значение оседает в подкорке головного мозга, а восприятие их происходит автоматически, без участия высшего сознания. Носители языка не задумываются над содержанием клишированных фраз и образов, принимая их как данность, срабатывает стереотипизация. Необходимо учитывать также то, что восприятие врага опосредовано определенными источниками информации, например, кинематограф, СМИ, которые могут целенаправленно формировать определенный имидж «врага», т.е. манипулировать общественным сознанием. Кинематограф США политкорректен избирательно: русские в фильмах исключительно мафиози и киллеры, все бывшие спецназовцы, сотрудники ФСБ приземистые, толстые, с «налысо» выбритыми черепами, квадратными лицами, ходят исключительно в кожаных куртках (аллюзия на 90-е). Именно такой образ русских полковников и майоров можно увидеть в американском сериале «Чужой среди своих» («Homeland» 2011-2015). Сопоставление по оси «свой хороший – чужой плохой» проявляется даже при просмотре не политически направленных фильмов и передач, это сопоставление носит больше имплицитный характер, чем эксплицитный. Искусно, ненавязчиво, незаметно для большинства людей, завуалировано формируются ассоциативные связи с негативными и социально неодобрительными событиями, действиями, фактами и людьми для дискредитации конкретных лиц, событий, социальных групп, наций, стран и т.д. В теории манипулирования личностью этот прием называется

«перенос» или «трансфер», в данной статье мы хотели рассмотреть имплицитное выражение идеи врага на материале анализа телесериала «Форс-мажоры» («Suits»). Этот сериал идет уже 5 сезонов, дебютировал 23 июня 2011 года на канале USA Network. Он относится к жанру юридической драмы или комедии-драмы, там встречается упоминание о России, некоторые примеры мы хотели рассмотреть в данной статье.

В первом сезоне в третьей серии, которая вышла на экраны 7 июля 2011 (Inside Track «Прямой путь к успеху»), зритель из разговора главного героя Майкла Росса со своей бабушкой узнает, что та в молодости была в России. Положительный образ мудрой и проницательной бабушки, которая вырастила Майкла, когда его родители погибли в автокатастрофе, распространяется и на страну, воспринимается спокойно, либо заинтересованно, но не отрицательно и агрессивно. Mike Ross: So what if you took a trip to Russia with another man? I mean, that was before you met Grandpa Jimmy, right? He didn't care it was before I met him. Granny: So, Michael, this has been fun.

Однако в первой же серии 5 сезона (24 июня 2015 Denial «Отрицание») на вопрос одного из адвокатов фирмы «Пирсон-Хардмен» Льюиса Литта «как ты меня нашла» и небольшой словесной перепалки, что у него нет «сэндвича- страдания» (привычки есть определенную еду в определенных ресторанах) его новоиспеченный секретарь Донна отвечает, что просто, так знала, что после их разговора он пойдет за своим «сэндвичем - страдания». Льюис отрицает, что у него есть сэндвич страдания, но Донна с точностью перечисляет ингредиенты того сэндвича, который держит в руках Льюис «на ржаном хлебе с беконом вместо майонеза», и Льюис в свою очередь подтверждает, что бекон должен быть хорошо прожаренный.

Сезон 5 серия 1 (14.56-15.15)

Louis: *How'd you find me here?*

Donna: *Easy. I knew after this morning, you'd come in here and your standard sandwich of commiseration.*

Louis: *I don't have a sandwich of commiseration*

Donna: *--Reuben on rye, with bacon instead of Russian dressing. Well-donebacon.*

В данном случае выражение «Russian dressing» "русская" приправа (к салату, из майонеза со специями) не имеет отрицательной окраски, но тот факт, что он употребляется рядом с «commiseration» - сочувствие, сострадание; соболезнование, участие - может создать негативный образ, аллюзия на «русский характер», людей, не способных действовать рационально, правильно, прагматично

В пятой серии 5 сезона «Тое to Тое» «Лицом к лицу»\ «Нос к носу» (вышла на экраны 22 июля 2015) зритель является свидетелем сцены в суде. На протяжении всего сериала отношения между Харви Спектра и Трэвисом Таннер откровенно враждебные. В данной серии Трэвис Таннер хочет пойти на перемирие со своим злейшим врагом Харви Спектра. Но Харви не верит в «белый флаг» Трэвора и пытается просчитать его ходы.

(2.59-3.46)

Харви: Это дело. Мы с тобой уделаем Трэвиса Таннера

Майкл Росс: Как в старые времена?

Харви: Как в старые добрые

Майк: Так чего же мы ждем?

Харви: Ничего. Он едет к нам предложением сделки.

Майк: Сделки? На Таннера не похоже.

Харви: Очень даже похоже.

Майкл: То есть? Он выкидывает белый флаг.

Харви: Да, чтобы отвлечь нас и атаковать с фланга за нашими спинами.

Майкл: То есть мы должны обороняться?

Харви: Нет, мы должны атаковать его!... Что?

Майкл: Скажу как есть, каждый спор с Таннером оборачивается катастрофой, а у тебя

недавно случился приступ паники. Ты уверен, что тебе сейчас это нужно?

Харви: Именно это мне сейчас и нужно.

Майк: Тогда пошли крушить его.

Harvey: It's a case. You and me killing it against Travis Tanner.

Mickle Ross: Just like old times?

Harvey: Just like old times.

Mickle: Well, what are we waiting for?

Harvey: Nothing. He's on his way over with a settlement offer right now.

Mickle: Settlement? That doesn't sound like Tanner.

Harvey: Sounds exactly like Tanner.

Mickle: How's that? He's starting off waving a white flag.

Harvey: Yeah, he's doing it just to go behind our backs so he can attack our flank.

Mickle: So you're saying we need to watch our flank.

Harvey: No, I'm saying we need to attack his. What?

Mickle: I'm just gonna say it. Every time we go up against Tanner, it gets brutal. You just had a panic attack the other day, so are you sure this is really what you need right now?

Harvey: It's exactly what I need right now

Mickle: Let's go get him.

Анализ лексических единиц, которые были использованы героям, подчеркивает воинственную направленность происходящего, военные термины «attack our flank» «атаковать с фланга», «watch our flank» «обороняться», «to go behind our backs» «отвлекать», «waving a white flag» «выбрасывать белый флаг», «killing it against» «уделать» усиливают эмоциональный накал сцен и подкрепляются фразой «It's exactly what I need right now» «Именно это мне сейчас и нужно», а повтор выражение «Just like old times» «Как в старые времена» лишь подчеркивает, что вражда носит очень длительный характер. Принимая во внимание факт, что название страны Россия будет упомянуто в ближайших сценах, можно предположить, что здесь уже содержится аллюзия на затяжную «холодную войну» и коварство врага, способного отвлекать, выбрасывать белый флаг. Именно «отвлекающим маневром» расценивал западный мир Олимпиаду 2014 в Сочи.

Словесная перепалка Трэвиса Таннера у лифта с новым секретарем Харви Гретхен Бодински. очень напоминает заголовки таблоидов конца 90-х «Who are you Mr. Putin?» (6.35-7.12), вопрос был задан так, потому что новый президент России не был просчитан западной разведкой, к такому сценарию событий Америка и мир были не готовы.

Из данного диалога зритель узнает, что секретарь Харви Гретхен Бодински знает Трэвиса «I do know who you are» «Но я знаю, кто Вы» и осведомлена о его подлости, который, когда «the very first time you ever came here, you walked right past security and by Donna. But like you just said, I'm not Donna» «вы явились сюда в первый раз, то прошли мимо охраны и мимо Донны. А как Вы сказали, я не Донна».

Образ России-Путина-Крыма проходит лейтмотивом в этой серии, где речь идет о незаконном присвоении чужой собственности. По мнению зарубежных СМИ, именно по приказу Путина русские тайно проникли через Украинскую границу в Крым и захватили его.

Недоверие к Трэвису, который печется о своем клиенте «I care about my client», можно сравнить с недоверием к тому, что Россия пыталась защитить своих граждан в Крыму. Трэвис отмечает заявления, что его клиентка украла ноутбук «your client shouldn't have tried to launch a company with stolen IP», ссылаясь на то, что она сама создала программу «That IP wasn't stolen. Alyssa created it herself». Майкл и Харви раздражаются тирадами: клиент подписал контракт и значит по закону, созданное им не является его собственностью «It doesn't matter whether she created it or not. She signed a contract that says we own it, and it was on our laptop that she took home on her last day», и пытаются пригрозить, что не позволят уйти со своей (клиентов Харви и Макла) собственностью. Эти взаимные претензии очень

напоминают нам требования Украины и стоящих за ее спинами стран НАТО, что нарушение подписанного во времена Хрущева договора сравнимо с воровством. Именно эту идею пытались навязать зарубежные СМИ, когда освещали «Присоединение Крыма к России». Из уст западных гостей мы неоднократно слышали праведный гнев и вопросы о морали, а поучительные истории про кофточку, которую, если вы подарили своей подруге, а через несколько лет потребовали ее назад, не могут не заставить усомниться в подлости поступка.

Если в проанализированных сценах упоминание о России опосредованное, то в следующей законопослушные честные американцы только в страшном сне или если только они в России, могут представить обвинение в коррупции и не соблюдении закона.

Mickle Ross: We have a good reason, Your Honor. It's called a contract. A contract that explicitly states that any product Alyssa Lang developed during her employment is the property of our client.

Travis Tanner: Unfortunately that contract is unenforceable.

Harvey Spector: It is unless I woke up in Russia this morning.

В процессе развития сюжета Трэвис Таннер предстает перед нами не просто лгуном, но и жестоким манипулятором, т.к. он обращается к Харви, начиная с оскорбления: «You son of a bitch.» «Ах ты мразь», он нарочно затрагивает болезненные темы для Харви, такие как уход его секретаря Донны к Люису Литту, неверность его матери, что не может не оскорбить чувства главного героя, провоцируя его на агрессивное поведение (24.55 – 26.):

Зритель делает вывод, что Харви впадет в ярость, только когда задеты его близкий круг, Донна и мать, в такой агрессии нет ничего предосудительного, так поступил бы каждый. Агрессия Харви полностью оправдывается аудиторией. Обвинения психолога, что Харви развязал войну «you launched an all -out war», не воспринимаются, т.к. он многим давал второй шанс «I've given plenty of people second chances». Мы считаем, что здесь опять аллюзия на период оттепели и разных вариантов перезагрузок взаимоотношений между США и Россией.

Принимая во внимание, что Харви Спектор является главным героем сериала, и в данной серии выступает борцом за соблюдение юридических норм, за семейные ценности, все это показано на фоне психологического срыва Харви, что делает конфликт более эмоционально заряженным. Известно, что в процессе жизни человек выстраивает определенные защитные барьеры на пути получения нежелательной для него информации. Чтобы обойти подобный барьер (цензуру психики), необходимо чтобы манипулятивное воздействие было направлено на чувства. Таким образом, «зарядив» нужную информацию необходимыми эмоциями, становится возможным преодолеть барьер разума и вызвать в человеке взрыв страстей, заставив его переживать по какому-то моменту услышанной информации запрограммированные чувства.

Проведенное исследование показывает, что процесс формирования образа врага опосредован, обусловлен ранее сформированными стереотипами, позволяет людям сохранять и передавать из поколения в поколение ранее сформированные образы и механизмы идентификации. Безусловно, стереотипы создают помехи в общении, образ партнера по коммуникации и его поступки пропускаются через призму стереотипов, могут привести к ложному истолкованию и неверной оценке поведения. Все чаще, анализируя средства массовой коммуникации и кинодискурс, мы говорим о манипулировании общественным сознанием. Язык несет в себе огромную воздействующую силу, моделирует картину мира, определяет поступки, поведение, может либо закрепить созданный образ, либо заложить сомнение в правдивости застывшего в сознании образа.

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Броуди Р. Психические вирусы. Как программируют ваше сознание. М., 2007.
- 2) Зелинский С. А. Психотехнологии гипнотического манипулирования сознанием <http://psyfactor.org/lib/zelinski2-11.htm>

- 3) Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М., 2000.
- 4) Кубрак Т.А. Формирование значений у зрителей в кинодискурсе От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 3 / Отв. ред. Богоявленская Д. Б. – М.: Когито-Центр, 2015. – 470 с. С. 327-329
- 5) Липпман, У. Общественное мнение. [Электронный ресурс] / У. Липпман // socioline.ru. Учебники, монографии по социологии. - Режим доступа: <http://socioline.ru/book/uolter-lippman-obschestvennoe-mnenie> (дата обращения 10.11.2015)
- 6) Панферова Е.В. К вопросу о манипулировании массовым сознанием на телевидении // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека: сборник научных статей/ под общ. ред. Р.В. Ершовой. - Коломна: Государственный социально-гуманитарный университет, 2016, С. 323-326
- 7) Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация – электронный ресурс
- 8) <http://megaserial.net/1418-fors-mazhory.html>
- 9) [http://www.springfieldspringfield.co.uk/view\\_episode\\_scripts.php?tv-show=suits&episode=s05e05](http://www.springfieldspringfield.co.uk/view_episode_scripts.php?tv-show=suits&episode=s05e05)

Фоменко О.В., Фоменко Т.А.  
г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

## ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

**Аннотация:** В настоящей статье мы исследуем проблему воздействия средств массовой коммуникации, текстов политического дискурса на мышление человека, восприятие фактов реального мира, способность критически осмысливать полученную информацию. Мы ставим задачу проследить процесс закрепления стереотипного образа врага в сознании людей под влиянием интенциональности текстов политического дискурса. Мы акцентируем внимание на том, как сложно разрушить сложившиеся стереотипы. Мы выдвигаем идею возможности изменения модели социального поведения и изменения стереотипности мышления человека при условии приобретения информации, знания из самых разных источников, развития критического мышления, способности анализировать и оценивать полученные знания самостоятельно. В качестве материала мы использовали статьи СМИ.

**Ключевые слова:** политический дискурс, СМИ, интенциональность, манипулирование, стереотипы, образ врага, интертекстуальность

Двадцать первый век характеризуется возрастающей ролью информационной сферы, являющейся системообразующим фактором жизни современного человека, поскольку она регулирует общественные отношения. Всеобщая глобализация и формирование нового информационно-коммуникативного пространства кардинальным образом изменили политическую коммуникацию. Исследование политического дискурса представляется важным и перспективным направлением, т.к. позволяет изучать взаимодействие языка, познания и общества, не только механизмы когнитивной деятельности человека, но поведенческие реакции, социальные явления и процессы.

Политический дискурс часто рассматривают как совокупность трех составляющих: дискурс власти, контрдискурсия и публичная риторика. В дискурс власти включают те тексты, которые репрезентируют власть, в контрдискурсии принято рассматривать тексты оппозиционных структур общества, публичная риторика представлена текстами тех, кто выражает индивидуальное мнение, совокупность индивидуальных мнений составляет общественное мнение. Если рассматривать все три выделенных типа текста, то объединяющим их компонентом можно считать интенциональность. Под интенциональностью понимают обусловленность текста определенной целью, которая способствует выражению коммуникативных намерений отправителя [Чернявская, 2007: 305]. Ведущей интенцией политического дискурса является убеждение адресата в правомерности и правильности выдвигаемой модели построения взаимоотношений во внутренней и внешней политике. Следовательно, интенциональность относится к важнейшим параметрам текста политического дискурса, наряду с когезией (структурной связностью текста), когерентностью (содержательной цельностью и смысловой завершенностью текста), информативностью (выраженностью в тексте определенной информации), диалогичностью (восприятием текста как реплики в коммуникации), интертекстуальностью (связью текста с другими текстами, что обусловлено фоновыми знаниями), декодированностью (пониманием текста адресатом) и прагматикой (направленностью на адресата [Солганик, 2012 :352].

Одной из функций политического дискурса является формирование общественного мнения, но в настоящее время СМИ отказались от прямого давления на адресата, поскольку

императивность политического языка отторгается читателем, убеждение достигается манипулированием общественным сознанием, часто с использованием прямого или косвенного внушения. В отличие от рационального воздействия, когда обращаются к логике, разуму, фактам, суггестивное воздействие осуществляется обращением к эмоциям, бессознательному, живым впечатлениям. Интенциональность многих зарубежных статей о России характеризуется навязчивым созданием образа врага. Постоянное повторение одних и тех же фраз, со временем приобретающих устойчивость на уровне языка, приводят к тому, что их значение оседает в подкорке головного мозга, а восприятие их происходит автоматически, без участия высшего сознания. Интенциональность, по мнению Ю. Олешкова, проявляется в совокупности речевых действий, направленных на решение коммуникативной задачи говорящего [Олешков, 2007 : 401] .

Носители языка не задумываются над содержанием клишированных фраз, принимая их как данность, срабатывает стереотипизация. В речах американских политических деятелей Россия представлена империей зла, осью зла, в одном ряду с терроризмом и угрозой распространения Эболы. У американцев, например, воспитывается негативное отношение к России, поскольку страна воспринимается как реальная опасность, а Америка конструируется образом жертвы. Изучая историю вопроса, мы пришли к выводу, что деление на «своих» и «чужих» свойственно человеку любой культуры и расы, при этом «свои» наделяются положительными качествами, чаще всего субъективно, идеализация «своих» приводит к резко отрицательному отношению к «чужим», абсолютизация этих качеств доводится до устойчивого образа «чужой» значит «враг». Набор стереотипов регулирует поведение человека, многие аспекты и процессы жизни человек воспринимает и реагирует на них только через свои стереотипы. Многие ученые уже не оценивают стереотипы, как только отрицательное явление, поскольку стереотипы упорядочивают знания, противопоставляя при этом «свое» «чужому», помогают человеку ориентироваться в жизни. Всех, кто изучает стереотипы, объединяет одна мысль: стереотипы становятся опасными в тот момент, когда мы автоматически строим умозаключения о людях, когда наши выводы ничем не подкреплены, когда наше поведение по отношению к этим людям может их обидеть, оскорбить, нанести им вред. Чаще всего наше стереотипное мышление, а затем и поведение проявляется на уровне подсознания. В обществе поступки или действие масс могут определяться коллективным внушением, противостоять которому можно только развивая критическое мышление, антидотом для стереотипизации мышления может стать только глубокое прочное знание. Современные СМИ создают базу автоматическому, некритическому мышлению. Нельзя не согласиться с изречением Максуелла Маккомбса и Дональда Шоу, авторами гипотезы политической повестки дня: «СМИ управляют нами и организуют наш мир для нас. Они могут ошибаться в том, что нам думать по поводу события, но потрясающе удачно насаждают то, что нам надо думать об этом событии» [McCombs M. 2004].

Примером критического мышления и аналитического анализа информации может послужить разоблачение Марка Адоманиса, который ведет блог The Russia Hand на сайте журнала Forbes. В интервью журналу The Economist президент Барак Обама старался приуменьшить роль Москвы в мировом сообществе, критиковал политику президента Путина как самую недальновидную, которая обернется большими проблемами для страны. «Лично я, - заявил президент, всегда думаю о будущем. Россия же ничего в этом плане не предпринимает. В страну не приезжают иммигранты в поисках лучшей доли. Продолжительность жизни мужского населения страны где-то около 60 лет. Численность население катастрофически уменьшается». Далее автор статьи Марк Адоманис вступает в полемику с Б.Обамой, подробно разбирает ошибки и неточности в этих трех предложениях, ссылаясь не только на свой личный опыт пребывания в нашей стране, но и приводит статистические данные. «Если вы по каким-то причинам не доверяете статистике, которая подтверждает огромный наплыв рабочих из Средней Азии, то вам приятней будет узнать

мнение оппозиционера либерала Алексея Навального, который ратует за агрессивную анти-иммиграционную политику. А также можно вспомнить фильм, который был снят на деньги вашего правительства, о том, как многотысячная толпа мусульман около мечети в Москве отмечают свой религиозный праздник. Россия вторая после США страна, куда в таком количестве приезжают люди в поисках лучшей жизни, что осложняет внутреннюю политику России, так как в обществе нет однозначного отношения к иммигрантам. Тот, кто заявляет, что в России нет иммигрантов и проблем с ними, тот не знает ничего об этой стране. Досталось Б. Обаме и за второй постулат о продолжительности жизни – «где-то около 60», с такой поправкой на ошибку в 8%, пишет автор, можно считать, что Б. Обама 41 президент Америки, что на выборах он одержал победу с численным преимуществом в 47%, а родился он в 1957г. Если вы допускаете ошибки в 8%, такая неточность свидетельствует о том, что вы плохо информированы и невежественны. По поводу снижения числа населения автор приводит статистику по годам, свидетельствующую об обратном. Безусловно, продолжает автор, демографические проблемы в России не самые важные в мире. Ничего катастрофически опасного не произойдет с другими странами, если президент использовал устаревшие данные. Но сам факт говорит о том, что команда президента не подготовила его к интервью, он ошибся не один раз, не два, а допустил три вопиющие неточности в трех предложениях. В его команде не нашлось никого, кто бы перепроверил данные, хотя бы в Интернете. Полагаем, что вдумчивый читатель придет к выводу, что необходимо не слепо верить всему, что говорится и пишется, а сравнивать, анализировать, делать выводы самому.

Нам представляется интересным анализ этой статьи политико-публицистического дискурса с точки зрения вербализации интенциональности. Ведущей интенцией автора является разоблачение постулатов президента Б. Обамы, что нашло отражение в названии статьи *3 Things Barack Obama Got Wrong About Russia*. На фоне всеобщей истерии по поводу воинственной захватнической политики России такой заголовок привлекает внимание, потому что идет вразрез с устоявшимся мнением: Америка всегда права. Следовательно, автор высказывает точку зрения, не совпадающую с официальной, поэтому мы можем отнести это выступление к контрдискурсивному типу. Автор убеждает читателя в правомерности и правильности своей точки зрения, доказывает ошибочность мнения президента, приводя доводы и аргументы, подкрепленные статистическими выкладками. Обнаружив три ошибки в выступлении президента, М. Адоманис структурно поделил статью на три части, три ответа на три ошибки в трех фразах во время интервью, на что указывается в начале статьи и этим замечанием завершается доказательство. Повтор числительного три создает юмористически-иронический эффект, в трех предложениях редкому оратору удается сделать такое рекордное число ошибок. Небольшая по объему статья обладает структурной связностью, содержательной цельностью и смысловой завершенностью. Все выступление воспринимается как диалог с президентом, диалогичность подтверждается упреком в адрес команды Б. Обамы, что информацию в настоящее время можно получить и перепроверить, а к интервью надо готовиться. Пресуппозиция текста такова: информация ошибочна, в прочем, стоит вспомнить результат неподтвержденной информации ЦРУ о наличии запасов оружия массового поражения в Ираке, то, логично предположить, что необходимо пересмотреть отношение к политике страны, навязанные стереотипы мешают добиться согласованности в действиях и нормализации политической обстановки. Статью нельзя назвать политическим заказом России, поскольку интертекстуальность доказывает, что лингвистические тонкости, на которые ссылается автор, упомянув выступление Б. Клинтона, не понятны читателю без фоновых знаний. «...people from the US political elite almost always make huge mistakes when talking about it. [Russia's population is not shrinking, it is growing](#). The Russian population isn't just growing in 2014, it also grew in 2013. And 2012. And 2011. And 2010. And 2009. Unless you get into a [Bill Clinton](#)-like debate over the meaning of the word "is," it's impossible to argue that Russia's population is shrinking. It *was* shrinking in the past and it is *likely* to shrink in the future, but it is not shrinking at the present moment. Not a very complicated concept. Дебаты в стиле

Билла Клинтона представляют собой казуистические рассуждения по поводу грамматики и семантики английского языка, что произошло во время вынесения импичмента 42 президенту США за лжесвидетельство. На вопрос: «Были ли у вас сексуальные отношения с М. Левински?» Б Клинтон ответил уклончиво: ‘It depends on what the meaning of the word “is” is,’ далее он поясняет, что если бы ему задали вопрос в настоящем продолженном времени ‘are you having any kind of sexual relations with Ms. Lewinsky?’, то он бы ответил отрицательно и это было бы абсолютно верно, если бы этот же вопрос задали в прошедшем времени if he had (past tense, not was having) a sexual relationship, Б. Клинтон ответил ‘there’s no sexual relationship,’ под присягой он дал честный ответ, вся вина на том, кто задал вопрос, т.к. он не выяснил ‘there’s’ означает ‘there is’ (настоящее время, т.е. сейчас) или ‘there was’ (прошедшее время, т.е. в прошлом). Как пишет автор политического словаря У. Сафир, никто так и не знает, было ли это запланированное помрачение сознания или идея пришла позже, но общественность уже знала одно из изречений Б. Клинтона, когда он признался, что в молодости курил марихуану, но потом уточнил: «Правда, я никогда не затягивался». [Safire W., 2008: 862].

Проведенное исследование показывает, что процесс формирования образа врага обусловлен ранее сформированными стереотипами, позволяет людям сохранять и передавать из поколения в поколение сложившиеся образы и механизмы идентификации. Безусловно, стереотипы создают помехи в общении, образ партнера по коммуникации и его поступки пропускаются через призму стереотипов, могут привести к ложному истолкованию и неверной оценке поведения, в том числе и речевого. Все чаще, анализируя средства массовой коммуникации, мы говорим о вербальной агрессии и манипулировании общественным сознанием. Язык несет в себе огромную воздействующую силу, моделирует картину мира, определяет поступки, поведение, может либо закрепить создавшийся образ, либо заложить сомнение в правдивости застывшего в сознании образа.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Олешков М.Ю. Интенция как основа коммуникативной стратегии в институциональном дискурсе // Русский язык: исторические судьбы и современность: Материалы II международного конгресса исследователей русского языка. – М., 2007, С. 401-402
- 2) Солганик Г.Я. Язык СМИ и политика. – М.: Издательство Московского университета; Факультет журналистики МГУ имени М.В. Ломоносова. – 352 с. 2012.
- 3) Чернявская В.Е. Текст в когнитивно-дискурсивной парадигме // Общее и германское языкознание/. – СПб.: Нестор-История . 2007. – 364с.
- 4) McCombs M. Setting the Agenda: The Mass Media and Public Opinion. New York: Polity, 2004.
- 5) Safire W. Safire’s political dictionary William Safire Oxford, University Press, 2008 p.358

Фрейдина Е.Л.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

## ЗВУЧАЩАЯ РЕЧЬ И ВИЗУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЧНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ

**Аннотация:** В докладе рассматриваются особенности современной публичной речи, обусловленные использованием компьютерных технологий. В центре внимания взаимодействие аудиального и визуального каналов передачи информации, а также роль фонетических и визуальных средств в обеспечении эффективности риторического дискурса

**Ключевые слова:** публичная речь, презентация, стереотипы, творчество, канал коммуникации, речевой голос, просодия, визуальные средства.

Публичное выступление, устный монолог одного человека, обращенный к группе людей (“one to many”), на протяжении многих веков сохраняет свою социальную значимость и представляет собой традиционную форму коммуникации, основанную на античном каноне. Очевидно, что изменения социокультурной среды (или этоса в риторической терминологии) в рамках определенного общественного уклада ведут к изменению представлений об эффективном риторическом дискурсе.

Содержательные и стилевые изменения риторического дискурса отражены в понятийном сдвиге и смене терминов: «ораторская речь» (oratory) – «публичная речь» (public speech) – «публичная презентация» (presentation). В понятии «ораторская речь» (oratory) подчеркивается роль говорящего, оратора, в то время как в понятии «публичная речь» (public speech) проявляется ориентированность на аудиторию (публику). Действительно, в двадцатом веке установка на демократизацию общения повлияла на характер взаимодействия участников риторического дискурса: современная публичная речь представляет собой двустороннее взаимодействие оратора и аудитории.

В последние десятилетия монолог, обращенный к аудитории, получил название «презентация». Отметим, что основное значение слова «презентация» – «публичное представление чего-то нового, вновь созданного». Таким образом, акцент делается не на участниках дискурса (ораторе и аудитории), а на самом сообщении, точнее на информации, которую оно содержит.

Отличительной особенностью презентации является использование визуального сопровождения в виде проецируемых на экран компьютерных визуальных образов (фрагментов текста, графиков, таблиц, рисунков, фотографий, слайдов, видео фрагментов и т. д.). В некоторых сферах профессионального общения (деловых презентациях, научных докладах, лекциях) использование компьютерных технологий в презентации подразумевается по умолчанию, а выступление, в котором отсутствует видеоряд, зачастую связывают с некомпетентностью оратора.

В результате возникают существенные различия между традиционной публичной речью и презентацией. Важно подчеркнуть, что, по нашим наблюдениям, они затрагивают не только способ изглашения, но и коммуникативно-прагматические и структурно-содержательные характеристики риторического дискурса. В связи с этим актуальными становятся следующие вопросы: Какова роль звучащей речи и визуального сопровождения в обеспечении эффективности современной публичной презентации? Как влияют каналы передачи информации на ее восприятие? Способствуют ли визуальные средства реализации творческого аспекта публичной речи, формированию индивидуального стиля и образа

оратора?

Как известно, роль фонетических средств в обеспечении взаимодействия оратора и аудитории подробно описана в классической и современной риторике. Особое внимание уделяется следующим фонетическим параметрам: дикция и качество артикуляции, звучность голоса, основанная на правильном дыхании, регулируемый темп речи, умелое использование пауз, ритмическая организация речи, регулируемая громкость, уместный выбор интонационного оформления. Следует отметить, что голос (как совокупность фонетических характеристик речи) является не только средством воздействия, но и средством реализации личности оратора. Понятие «голос» (vox) связывают не только с особенностями фонации, но и со всей совокупностью проявлений личности автора в звучащем тексте.

Действительно, как показывают современные фонетические исследования, голос является источником различной информации: физиологической, свидетельствующей о природных голосовых возможностях говорящего и его личностной идентификации, психоэмоциональной, раскрывающей темперамент и характер человека, а также социальной, указывающей на социальный статус говорящего. Речевой голос, с одной стороны, несет информацию о личности говорящего, с другой стороны, он воздействует на оценочные реакции слушающего. Именно речевой голос как сложное многокомпонентное явление, в состав которого входят качество голоса, интонация, тембр голоса, голосовые модуляции и тон голоса, обеспечивает взаимодействие оратора и аудитории, реализацию воздействия в риторическом дискурсе и образует неповторимую манеру речи оратора, которая делает публичную речь риторическим событием.

Следует отметить и роль просодии, которая способствует воплощению замысла оратора в непосредственном взаимодействии со слушателями. Реализуя риторическую функцию, просодия участвует в формировании смысловой и логико-композиционной структуры текста, обеспечивает рациональное и эмоциональное воздействие звучащего текста, способствует установлению и поддержанию коммуникативного контакта между оратором и аудиторией, придает звучащему тексту выразительность, передает отношение оратора к сообщению и к слушателям, участвует в формировании стилизации текста и его частей, отражает требования этоса к риторическому дискурсу, передает информацию о самом ораторе [Блох, Фрейдина, 2011: 298-299].

Высокий прагматический потенциал фонетических средств сохраняется и в современном риторическом дискурсе. Однако в тех случаях, когда в публичном выступлении присутствует видеоряд, а к вокально-аудиальному каналу передачи информации подключается визуальный канал, неизбежно изменяется манера исполнения (изглашения) публичной речи. Возникает проблема поиска оптимального баланса фонетического и визуального компонента. «Главное помнить, что речь воспринимается ушами. А визуальные средства предназначены для глаз. Здесь не должно быть конфликта. Многие публичные выступления, прекрасные во всех отношениях, были испорчены внедрением видеоряда» [Stuttard, 1996: 123].

Как мы уже отмечали, в презентации особое значение имеет именно информационная составляющая, а визуальные средства призваны оптимизировать процесс передачи информации. Однако для того, чтобы реализовать эту функцию визуальных средств, оратору требуются дополнительные усилия и особое мастерство для умелой интеграции их в устный речевой дискурс. При отсутствии необходимых навыков возникает целый ряд проблем. Приведем наиболее типичные: ораторы строят все выступление вокруг визуального сопровождения, подменяя речь чтением информации со слайдов; ораторы сосредотачивают внимание на слайдах, игнорируют аудиторию (иногда даже поворачиваются к ней спиной) и теряют контакт (в том числе и зрительный) со слушателями; когда оратор читает вслух информацию, которую слушатели могут прочесть сами, он косвенно демонстрирует некоторое высокомерие. Важно подчеркнуть, что подобное коммуникативное поведение не способствует поддержанию контакта и осуществлению эффективного взаимодействия с

аудиторией.

Кроме того, фокусируясь на визуальном сопровождении, ораторы не уделяют должного внимания фонетическому оформлению речи. В результате присутствие видео ряда в публичной презентации не только не компенсирует фонетических недостатков, но даже усугубляет их.

Присутствие в презентации видеоряда в виде фрагментов текста меняет соотношение между устным и письменным компонентами. Дело в том, что современная публичная речь реализуется как развернутая беседа оратора и аудитории, особое значение здесь имеет именно устное взаимодействие. Интеграция в публичное выступление элементов письменного текста, особенно если его читают вслух, приводит к тому, что сообщение, не предназначенное для устной реализации, плохо воспринимается на слух.

Еще одна серьезная проблема, возникающая при использовании визуальных средств, связана с особенностями структурно-содержательной организации публичной речи. Известно, что основой любой публичной речи является ее главный тезис, ключевая мысль всего выступления, которую оратор должен сформулировать и донести до слушателей, используя весь арсенал риторических средств. Визуальное сопровождение, как правило, содержит большое количество фактических данных, что может приводить к размыванию тезиса и подмене разнообразных приемов риторической аргументации обилием фактических деталей.

Неоднозначным является и влияние визуальных средств на такую сущностную составляющую публичной речи, как ее творческий характер, который проявляется в индивидуальном стиле оратора. Представляется, что лишь квалифицированные специалисты в области видео коммуникации могут успешно справиться с задачей по созданию индивидуального стиля в использовании визуальных средств, в то время как большинство ораторов пользуются стереотипным набором информационных технологий.

Как показывают приведенные нами наблюдения, экстенсивное использование визуальных средств и компьютерных технологий в публичной речи не всегда способствуют ее эффективности. Стремление «завлечь аудиторию с помощью зрительных образов» может приводить к противоположному результату. Современные британские специалисты в области риторики предостерегают против злоупотребления визуальным сопровождением. «Использование слайдов сегодня так распространено, что все его ожидают. Но если у вас есть возможность говорить без визуальных средств, воспользуйтесь ей. Неправда, что визуальные средства улучшают содержание. Они начинают доминировать. Люди думают, что слайды сами рассказывают историю, поэтому они перестают делать усилия, чтобы хорошо ее рассказать» [Collins, 2012: 180].

Подводя итог, отметим, что в некоторых сферах профессионального общения презентация с использованием компьютерных технологий действительно необходима, однако визуальные средства не должны доминировать, поскольку они не могут заменить весь арсенал риторических средств, реализующих воздействие в современной публичной речи.

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Блох М.Я., Фрейдина Е.Л. Публичная речь и ее просодический строй. – М.: Прометей, 2011. – 234с.
- 2) Collins, Ph. The Art of Speeches and Presentations. –Wiley, 2012. – 211p.
- 3) Stuttard, M. The Power of Public Speaking. – Barron's, 1996. – 159 p.

Хвостов Б.А.

г. Коломна, Государственный социально-гуманитарный университет

## О ТИПОЛОГИЧЕСКОМ СХОДСТВЕ ПОЭТОЛОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ ВАСИЛИЯ РОЗАНОВА И ПЕТЕРА АЛЬТЕНБЕРГА НА ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕЛЕСНОГО И ДУХОВНОГО

**Аннотация:** В докладе предпринимается попытка провести ряд типологических параллелей в поэтологической (само)рефлексии русского философа Серебряного века В. В. Розанова (1856 – 1919) и представителя литературы Венского модерна Петера Альтенберга (1859 – 1919). Будучи практически ровесниками, но едва ли зная творчество друг друга, оба автора реализуют сходные стратегии провокации читателя, обнаруживая тяготение к фрагментарно-афористической манере письма и табуированной тематике. Основное внимание в докладе уделяется наиболее яркой параллели в их эстетической (само)рефлексии – отстаивании тезиса о неразрывной связи тела и текста.

**Ключевые слова:** Василий Розанов, Петер Альтенберг, литература начала XX века, поэтология, диететика, тело и текст.

Творчество философа Серебряного века В.В. Розанова (1856 – 1919) неоднократно становилось объектом литературоведческого анализа. Литературные достоинства его текстов высоко оценивались современниками, а после выхода в 1921 году известной книги В. Шкловского нет никаких сомнений в существовании уникального феномена прозы русского философа. Это утверждение прежде всего справедливо в отношении таких его книг, как «Уединенное» (1912) и «Опавшие листья» (короб первый, 1913; короб второй, 1915), которые сам Розанов считал вершиной своего творчества. В то же время реакция современников на их появление была далеко не однозначной: в «Опавших листьях» цитируется высказывание З. Гиппиус по поводу «Уединенного»: «Такой книге нельзя *быть*» [Розанов 1990 : 230]. Розанов бросает вызов существующим нормам философского и литературного дискурса, предлагает читателю вместо развернутой и последовательной аргументации или сюжетного повествования – «ворох листьев», то есть отрывочные записи, сделанные будто второпях; сталкивает между собой темы, которые никогда не обсуждались в пределах одного текста или вовсе не дискутировались публично ввиду их табуированности. Возражая Гиппиус, он утверждал, «что, собственно, все книги – и должны быть такие, т. е. “не причесываясь” и “не надевая кальсон”» [там же]. В избранной им стратегии провокации и конкретных формах ее осуществления есть немало общего с приемами австрийского писателя Петера Альтенберга (1859 – 1919), практически ровесника Розанова, умершего с ним в один год. В начале XX века этот представитель венского модерна был необычайно популярен в России. Имя Альтенберга не упоминается в наследии русского философа, однако это не может быть препятствием к выявлению типологического сходства их поэтологических воззрений.

В предлагаемой статье речь главным образом пойдет об одной, но, пожалуй, наиболее яркой параллели в их эстетической (само)рефлексии – отстаивании тезиса о неразрывной связи тела и текста. Розанов стремился подчеркнуть материально-телесный характер текста, повысить его осязаемость и придать своему мышлению и письму естественность физиологических процессов. Современники зафиксировали в создаваемых ими портретах философа «физиологичность» его мыслей и речей. Так, Белый писал: «Ни в ком жизнь отвлеченных начал не переживалась, как плоть; только он выделял свои мысли – слюнной железой, носовой железой; чмахом, чмыхом; забулькает да и набрызгивает отправлениями

аппарата слюнного <...> » [Синявский 1999 : 39]. Книга «Уединенное» интерпретируется самим автором как «усилие расширить дыхание» [Розанов 1990 : 209]. Розанов видит значительность своих записей в том, что они «”сошли” прямо с души, без переработки, без цели, без преднамеренья, – без всего постороннего... Просто, – “душа живет”... т. е. “жила”, “дохнула”...» [цит. по: Розанов 1990 : 22]. Альтенберг определяет свои тексты как «экстракты жизни», как освобожденную от всего лишнего «жизнь души и случайного дня» [Altenberg 1997 : 59]. Оба автора видят свою цель в одухотворении мира, «экспансии» души, и оба упоминают Метерлинка. В «Уединенном» Розанов говорит о произошедшем «огромном углублении человека», о том, что «все стали немножко метерлинками, и в этом – суть. Но стали «метерлинками раньше, чем слышали о Метерлинке» [Розанов 1990 : 43]. При этом он отмечает бесплодие «метерлинковской генерации», причем в буквальном, физиологическом смысле, повлекшее за собой духовное бесплодие [Розанов 1990 : 59]. Розанов утверждает, что его влияние «было бы в расширении души человеческой, в том, что “дышит *всем*” душа, что она “вбирает *в себя все*”. Что душа была бы нежнее, чтобы у нее было больше уха, больше ноздри <...> » [Розанов 1990 : 148] Сходную интенцию приписывает себе и венский автор: «Метерлинк и Альтенберг желают, чтобы душа человека *расширяла владенья*. В этом они видят источник дальнейшего развития. В людях еще аккумулярованы непомерные капиталы жизненной энергии, кажущиеся заживо погребенными. Их можно высвободить, преобразовать в живую силу только при посредничестве *души и духа!*» [Altenberg 1906 : 27] Если, у Метерлинка все внимание сосредоточено на внутренней, духовной жизни («*vie profonde*») человека, то Розанов и Альтенберг пытаются подвести под нее физиологический фундамент. Австрийский писатель ратует за «экспансию» души в книге «*Pròdròmòs*» (1905), воспринятой современниками как неряшливое, эклектичное собрание афоризмов. В ней автор выступает в необычной роли пропагандиста принципов диететики – восходящего к античности учения о здоровом образе жизни. Базисом диететики является идея о взаимообусловленности психики и соматики, тела и духа, из чего логически следует возможность посредством воздействия на один компонент человеческой природы влиять на другой.

У Розанова также слышны отголоски античных представлений о телесно-духовной целостности человека. Нельзя пройти мимо античных ассоциаций, вызванных «*Pròdròmòs*» и «Уединенным» у австрийских и русских критиков. О. Штессль обнаруживал в философии Альтенберга «чудесную аскезу, странное эллиничество» [цит. по: Spinnen 1983 : 91]. М. Гершензон, по словам Розанова, отметил в его книге античную простоту и безыскусственность [Синявский 1999 : 104]. Фактически следуя в русле античной диететики, Розанов устанавливает зависимость мышления от природных факторов и их влияния на тело: «Лежать в теплом песке после купания – это в своем роде стоит философии.

И лаццарони, вечно лежащие в песке, почему не отличная философская школа?».

А. Синявский указывает, что язычество Розанова «не просто реабилитация плоти, а одухотворение плоти. Ведь для Розанова все – дух, и мир духовен в самых материальных своих проявлениях, и себя, свое «я» и свое творчество, как известно, Розанов называл сплошной духовностью» [Синявский 1999 : 203]. Далее он развивает мысль, что «и своим стилем Розанов как бы защищает дух от бесплотности и бескровности. Поэтому он оплотняет свои образы, вливает в них кровь, причем в образы – заведомо неосязаемые. В этом опредмечивании, в этой материализации отвлеченных понятий, причем в виде очень резкого стилистического сдвига, – в современной Розанову литературе мы можем указать, пожалуй, только одну аналогию – Маяковский» [Синявский 1999 : 110].

Наделяя душу телесными и материальными атрибутами, Розанов говорит, например, об «ознобе души» или о «душевных морщинах», которые гладит, расправляет утюгом Бог [Розанов 1990 : 110]. Однако подобный прием обнаруживается и у Альтенберга. «Овнешнение» души в «*Pròdròmòs*» проявляется в том, что она наделяется телесными свойствами, оказывается способной к ходьбе («И каждый шаг души (*Seelenschritt*) ощущает

твой вес, Елена!» [Altenberg 1906 : 145]), ее разъедает рак (Krebs der Seele) [Altenberg 1906 : 92] или же мучают запоры (Seelenverstopfung), спасением от которых служит слово [Altenberg 1906 : 139]. Ей можно сделать аборт, прерывающий процесс «вынашивания» полученных впечатлений [Altenberg 1906 : 48].

Подобно Альтенбергу, Розанов создает модель взаимосвязи тела и духа, в которой первому отводится базисная роль: «Без телесной приятности нет и духовной дружбы. Тело есть начало духа. Корень духа. А дух есть запах тела» [Розанов 1990 : 181]. В этом афоризме особенно примечательно последнее предложение, где метафора создается за счет актуализации полисемии слова «дух». Так же поступает Альтенберг, у которого, например, прилагательным *zart* (нежный) определяется одновременно и духовный склад человека, и консистенция его пищи, вследствие чего между тем и другим ставится знак равенства [Altenberg 1906 : 33]. Можно также привести еще один пример с актуализацией полисемии слова *offen* (открытый): «Знаете, что значит ходить со свободной, открытой шеей?! Это значит иметь свободную, открытую душу, свободный открытый дух! Какова твоя шея, таков и ты!» [Altenberg 1906 : 37] Помещение духа в разряд телесных выделений представляет собой интересную параллель к альтенберговской интерпретации запаха кожи как безошибочного идентификатора человеческих помыслов: «Ты меня обманула, любимая?!? Ничуть. Каждая пора твоего обожествленного тела все еще дарит меня своим ароматом» [Altenberg 1906 : 170]. Истина, сообщаемая телом, противопоставляется Альтенбергом фальши вербальных и визуальных знаков.

На одной из изображающих Альтенберга фотографий есть его собственноручная надпись: «Покажи мне, как ты “сложен”, и я скажу тебе, *Кто ты*» [цит. по: Barker 1998 : 244]. Значение имеет не только конституция в целом, но и отдельные части тела. Выражением души объявляется походка: «Эластичная походка – знак *внутреннего аристократизма!*

Груб и тривиален тот, кто шагает тяжело и неуклюже!

Лишь те, что почти парят, благородны и честны!» [Altenberg 1906 : 61] Во 2-м коробе «Опавших листьев» обнаруживается утверждение о раскрытии внутреннего мира человека в его походке, которая дается человеку от рождения: «Прелесть манер и поведения – всегда врожденное. Этому нельзя научить и выучиться. «В моей походке – душа». К сожалению, у меня, кажется, преотвратительная походка» [Розанов 1990 : 208]. Тут слышна отчетливая переключка с «*Prödgröms*», не только в оценке походки, но и в отношении к врожденным и благоприобретенным физическим качествам. Альтенберг также ставит первые выше вторых: «Зачем ты демонстрируешь мне как самое прекрасное в тебе то, что с трудом отвоевано у жизни в бесконечном труде? <... > Данное тебе изначально, милостивые подарки доброй, благосклонной судьбы – вот в чем твоя главная красота, покажи это! То богоподобное, что досталось тебе от родителей и прародителей, это покажи!» [Altenberg 1906 : 114 – 115].

Венский автор и Розанов сходятся в мысли о физиологической природе всякого дарования: «Тайна писательства в кончиках пальцев, а тайна оратора – в его кончике языка.

Два эти таланта, ораторства и писательства, никогда не совмещаются. В обоих случаях ум играет очень мало роли; это – справочная библиотека, контора, бюро и проч. Но не пафос и не талант, который исключительно *телесен*» [Розанов 1990 : 173] (ср. с высказыванием Альтенберга: «Моя поэтическая способность зависит исключительно от моей баснословной, чуть ли не мистической подвижности тела, и двойной перелом руки – это дважды сломленный Петер Альтенберг!» [Altenberg 1988 : 182]) Альтенберг видит выражение души в устройстве кисти [3;25], в розановской синекдохе часть оказывается еще меньше целого. Снова используется возможность двоякого истолкования слова «язык», уравнивающая владение телом и речью. Розанов указывает на сенсуалистическую природу познания, при этом взаимоотношение человека и мира строятся по типу «поедания»: «Органами он “съедает мир”, как через органы – “мир съедает человека”» [Розанов 1990 : 226]. В ту же плоскость переводится и процесс восприятия художественной литературы: «Пушкин... я его *ел*. Уже знаешь страницу, сцену: и перечтешь вновь; но это – *еда*. Вошло в меня, бежит в

крови, освежает мозг, чистит душу от грехов <...> » [Розанов 1990 : 213]. В представлении Альтенберга литература тоже «съедобна»: не случайно его оригинальное жанровое определение восходит к мясному экстракту Либиха. Он предлагал читателю самому превратить его тексты в «годный к употреблению бульон» [Altenberg 1997 : 59].

Таким образом, есть основания утверждать, что в своей борьбе с литературными конвенциями Розанов и Альтенберг избрали во многом сходные пути. Преодоление «литературности» осуществляется за счет отелеснивания текста. Оба автора могут рассматриваться как предвестники той взаимной трансформации внутреннего и внешнего, материального и имматериального, которая чуть позже будет осуществляться в искусстве авангарда.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Розанов В. В. Уединенное. М., 1990. 543 с.
- 2) Синявский А. Д. «Опавшие листья» Василия Васильевича Розанова. М., 1999. 316 с.
- 3) Altenberg P. Die Lebensmaschinerie. 2. Auflage. Leipzig, 1988. 256 S.
- 4) Altenberg P. Diogenes in Wien. Bd. 2. 2. Auflage. Berlin, 1982. 272 S.
- 5) Altenberg P. Prödrömös. 2. Auflage. Berlin, 1906. 204 S.
- 6) Peter Altenberg. Auswahl aus seinen Büchern von Karl Kraus / Neu hrsg. von Chr. Wagenknecht. Frankfurt a.M. und Leipzig, 1997. 512 S.
- 7) Barker A. Telegrammstil der Seele. Peter Altenberg – eine Biographie. Übers. von M. Th. Pitner. Wien – Köln – Weimar, 1998. 415 S.
- 8) Spinnen B. Die Seele in der Kritik. Zur zeitgenössischen Rezeption Peter

Цыбикова Н.С.

г. Улан-Удэ, Бурятский государственный университет

## КОММУНИКАТИВНО-ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СЕТЕВОГО НОВОСТНОГО ДИСКУРСА

**Аннотация:** Статья посвящена изучению функциональных особенностей англоязычного сетевого новостного дискурса с позиции коммуникативно-парадигматической и диктемной теорий текста М.Я. Блоха. Тексты сетевого новостного дискурса представляют собой коммуникативно-тематическое единство диктем особого рода, направленные на выполнение номинативно-предикативной, тематизирующей и стилистической (воздействующей) функций.

**Ключевые слова:** текст интернет-новостей, интернет-СМИ, заголовок, диктема, функции интернет-СМИ, диктема-информема, диктема-прагмема.

Принципиальное отличие понятия диктемы от разработанных ранее понятий об элементарной единице текста (сложное синтаксическое целое, сверхфразовое целое и т.д.) в том, что диктема определяется уровнеструктурным статусом в системе языка. Уровнеструктурные свойства диктемы предполагают то, что она является неотъемлемой и естественной составной частью реверсивно-определенной уровневой структуры языка, тем самым отвечая принципу построения из «одной или нескольких единиц непосредственно нижележащего уровня», то есть из одного или нескольких предложений, которые в свою очередь строятся из денотем [Блох, 2000: 62].

При этом диктема характеризуется своими функциями, не сводимых к функциям нижележащих единиц, а именно: через диктему реализуются четыре важнейшие речетворческие функции, такие как *номинативная, предикативная, тематизирующая и стилистическая* [Блох, 2000: 63].

Результатом любого общения является формирование конкретной информации, которая имеет целый ряд рубрик. В соответствии с задачами нашего исследования актуально рассмотрение фактуальной, интеллективной и импрессивной рубрик информации. Фактуальная информация отражает диктемную ситуацию в рамках фактов и их отношений. Интеллективно-импрессивная информация реализует коннотацию целевого воздействия на слушающего [Блох, 2000: 64].

Диктемы, направленные преимущественно на реализацию информативной функции, определяются нами как *диктемы-информемы*, а диктемы с преобладающей интеллективной, интеллективно-эмотивной и импрессивной информацией – *диктемы-прагмемы*. Диктемы-информемы характеризуются большим числом языковых единиц предметно-событийной и фактообразующей семантики. Диктемы-прагмемы – преобладанием единиц с оценочной семантикой, направленных на реализацию функции воздействия. Как нам представляется, данные термины применимы и в описании когнитивно-функциональной природы диктемы, так как информативный или воздействующий потенциал единиц любого уровня языка\речи находит свое выражение в рамках определенного контекста – диктемы.

В рамках коммуникативно-парадигматической теории лингвистики М.Я. Блоха диктемы-информемы соответствуют акциональным (с акциональной рематической доминантой) и кваликативным (с предметной, качественной, статальной рематической доминантой) диктемам, а диктемы-прагмемы – импрессивным диктемам (с импрессивной рематической доминантой) [Щербик 1993]. Рематической доминантой эксплицитно-

оценочных диктем являются оценочно-признаковая, оценочно-классифицирующая или оценочно-предметная конструкции [Блох М.Я., Ильина Н.В. 1985].

Среди структурно-композиционных особенностей текста онлайн-новостей следует отметить общие черты, присущие все новостным сообщениям независимо от способа передачи, и специфические характеристики, обусловленные гипертекстуальностью и мультимедийностью исследуемых новостных сообщений.

Большинство проанализированных сообщений имеют общую структуру, которая также характерна для печатных новостей: заголовок (headline), краткую информацию об авторе (напр., By David Espo, AP Special Correspondent) и времени размещения заметки в Сети (напр., 11 minutes ago); вставку (lead) (заголовок и вставка объединяются в категорию Краткое Содержание); основную часть (body), включающую такие категории как Главное Событие, Фон и Комментарий [Т. ван Дейк 1989].

Тексты сетевых новостей строятся по принципу перевернутой пирамиды ("the inverted pyramid") и представляют собой совокупность в среднем 7-10 диктем, в свою очередь состоящих из 2-3 предложений. Принцип перевернутой пирамиды предполагает, что вся самая ценная и важная информация сообщается в начале текста, при этом основная информационная нагрузка приходится на первую фразу, которая называется "the lead" и фактически содержит все важнейшие компоненты сообщения в концентрированном виде. По мере развертывания текста информационная нагрузка постепенно ослабевает [Добросклонская, 2005: 76].

Гипертекстуальность и мультимедийность сетевого новостного дискурса оказывают значительное влияние прежде всего на его структурно-композиционные особенности. В сравнении с печатными новостными текстами в интернет-новостях значительную коммуникативную нагрузку приобретают заголовок и вставка (англ., lead - лид) новостей. Так, в газетных новостях существует возможность просмотрного чтения самого текста (чтения по диагонали), а новостной сайт представляет собой совокупность ссылок (т.е. заголовки статей), через активизацию которых осуществляется переход к той или иной информационной статье. Поэтому заголовки и лиды призваны не столько информировать, сколько заинтриговать и пробудить интерес читателя.

Новостные сообщения классифицируются на основании содержательного критерия на дихотомические категории "hard news – soft news", "local news – foreign news", а также на устойчивые тематические блоки типа политика, бизнес, развлечения, спорт, технология, наука, здоровье, путешествия [Добросклонская, 2005: 73].

Категория "hard news – soft news" представлена противопоставлением сообщений, имеющих твердую фактологическую основу и отвечающих на вопросы что, где, когда (hard news), и сообщений, основанных на факторе человеческого интереса и ориентированных на то, чтобы вызвать сочувствие, удивление, восхищение (soft news). Сообщения типа "hard news" обычно составляют основу любого новостного текста, а сообщения типа "soft news" дополняют, «разбавляют» факты обращением к общечеловеческим ценностям и эмоциям [Добросклонская, 2005: 74].

Заголовки «жестких» новостных текстов должны быть безоценочными и фактологичными, и в них отображаются основные компоненты диктемной ситуации как субъект, действие и обстоятельство с целью представления темы сообщения, как например (1):

(1) *Argentine navy sinks illegal fishing boat with Chinese flag (AP, 16/03/2016)*

Однако, как видно из примера (1) в заголовках "жестких" новостных интернет-сообщений может быть выражена эксплицитная оценка ("illegal"), что противоречит основным требованиям, предъявляемым к новостным сообщениям – беспристрастности и нейтральности.

Что касается заголовков «мягких» новостных интернет-сообщений, то в них часто дается эксплицитная оценка предмета сообщения, например:

(2) *Madonna denies being "high or drunk" while performing in Australia (AP, 15/03/2016)*

В случае жестких новостных сообщений категория Главное Событие представляет собой развернутое описание события, о котором пойдет речь. Категория представлена акциональными диктемами, рематической доминантой которых в большинстве случаев являются глаголы в прошедшем времени, передающие динамику действий. Главное событие в мягких новостных сообщениях выражено квалификативными диктемами, в основе которых лежит квалификативная рематическая доминанта, выраженная оценочными прилагательными. Как можно видеть, жесткие новостные интернет-сообщения больше тяготеют к динамичности при выражении событий, а мягкие новостные заметки – к описательности.

Наряду с фактуальной рубрикой информации немаловажную функцию в реализации и декодировании коммуникативной интенции адресанта выполняет импрессивная или воздействующая информация диктемного построения текстов сетевых новостей.

Диктемы, направленные главным образом на реализацию функции стилизации и характеризующиеся преобладанием в них импрессивной, интеллективной, интеллективно-эмотивной информации, как было отмечено выше, определяются нами как *диктемы-прагмемы*.

Наличие диктем-прагмем, содержащих оценку (часто имплицитную) описываемых в сообщениях событий, является характерной особенностью текстов интернет-новостей. Диктемы-прагмемы как правило направлены на реализацию функции воздействия, как например:

(3) *Tuesday was always supposed to be one of the most important nights in the Democratic presidential primary race, but for Hillary Clinton, it was even bigger than she and her team expected (AP, 15/03/2016).*

Необходимо отметить, что информативная и воздействующая функции диктемы тесно взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, поэтому при условной дифференциации диктем-информем и диктем-прагмем следует говорить скорее о доминировании той или иной функции в конкретном контексте или ситуации.

В результате исследования практического материала помимо указанных функций выявлена *гипертекстуальная* функция диктемы, то есть ее способность посредством гиперссылок эксплицитно выразить многочисленные внутритекстовые и внетекстовые структурно-смысловые связи. Внутритекстовые гиперссылки представляют собой ссылки на какие-либо другие статьи, видео- и фотоматериалы в интернете по сходной тематике, как например:

*On a dramatic and sometimes nail-biting night, Mr Trump won Florida, Illinois, North Carolina and was poised to win Missouri (Independent, 16.03.16).*

Итак, диктема полифункциональна и интегративна по своему характеру, так как является универсальной ситуативно-тематической единицей любого текста, как продукта речевой деятельности человека.

## ЛИТЕРАТУРА

- 1) Блох М.Я. Диктема в уровневой структуре языка. // Вопросы языкознания. – 2000. – №4. – С.56-67
- 2) Блох М.Я., Ильина Н.В. Структура и семантика оценочной конструкции. // Функциональная семантика синтаксических конструкций: Межвузовский сборник научных трудов. – М., МГПИ им. В.И.Ленина, 1985. – 140 с.
- 3) Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: Пер.с англ./ Сост. В.В.Петрова; Под ред. В.И.Герасимова; Вступ.ст. Ю.Н. Караулова и В.В.Петрова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
- 4) Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной медиаречи). Изд. 2-е стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2005. – 288 с.
- 5) Щербик В.Р. Единицы текста и их семантическая организация (на материале английских коротких рассказов).: Дисс. ... канд.филол.наук. – М., 1993. – 182 с.

- 6) Independent [Электронный ресурс] Режим доступа [URL: <http://www.independent.co.uk/>]
- 7) Yahoo News [Электронный ресурс] Режим доступа [URL: <http://news.yahoo.com/>]

## ЗНАЧЕНИЕ КАК ОСНОВНАЯ ТРУДНОСТЬ ПРИ ОСВОЕНИИ ЯЗЫКА

**Аннотация:** Человек отличается от животных способностью продуцировать и понимать язык, чтобы удовлетворять свои коммуникационные потребности. Неважно, является ли человек ребенком, овладевающим родным языком или тем, кто учит второй и/или последующие языки «лингвистическое окружение» значительно облегчает процесс обучения, наглядно проиллюстрированный гипотезой «бутылочное горлышко» Р. Слабаковой. Язык – это сочетание формы (звуков и знаков) и смысла (значения). Денотация и коннотация покрывают все возможные типы значений, относящихся либо к семантике, либо к прагматике текста.

**Ключевые слова:** язык, значение, контекст, коннотация, денотация, семантика, прагматика.

Если вы спросите окружающих вас людей, что отличает человека от животного, большинство назовут среди основного способность говорить на языке или языках. Эта способность продуцировать и понимать язык, чтобы удовлетворять свои коммуникационные потребности, и есть наша самая большая привилегия, делающая человека исключительным в животном мире, и возможным это становится благодаря уникальной мозговой организации, что, вероятно, и послужило причиной эволюции человека как вида.

За всю жизнь человек слышит определенный набор фраз, но способен воспроизводить их бесконечное множество. Например, “The sun is shining” – типичное предложение на английском языке, а вот предложение “The sun shining is” не является грамматически верным, хотя, возможно, догадаться, о чем идет речь, можно. Говорить на языке – это значит не только воспроизводить неограниченное количество предложений, но и идентифицировать среди этого множества приемлемые. Данное утверждение верно и по отношению к другим элементам языка (большим текстам или меньшим словосочетаниям).

Большой вклад в способность человека овладеть языком вносят его родители, братья и сестры, сверстники, которые являются «лингвистическим окружением» изучающего язык человека. Неважно, является ли этот человек ребенком, овладевающим родным языком или тем, кто учит второй и/или последующие языки. Например, широко известный факт, что выучить язык в стране, где говорят на этом языке, гораздо проще, чем в учебном классе. Идея в том, что нельзя быть генетически предрасположенным к тому или иному языку, можно быть более или менее восприимчивым к освоению языка.

У каждого свои причины изучать иностранный язык. Часто о трудностях, с которыми сталкиваются в процесс изучения, мы думаем во вторую очередь, а между тем хотим понимать и передавать мысли на чужом языке так же, как делаем это на своем родном. Без понимания множества типов значений изучение языка становится невозможным.

Со времен Аристотеля люди определяли язык как сочетание формы (звуков и знаков) и смысла (значения). Однако понятие «значение» очень запутанно и сложно. В середине XX века Роман Якобсон (на тот момент он являлся ярким представителем американской школы описательной лингвистики) предложил вообще исключить термин «значение» из науки о языке, считая его экстралингвистическим. Вместо «значения» было предложено использовать понятие «семантический инвариант», однако, эта тенденция просуществовала недолго.

Сейчас можно говорить об огромном количестве определений и концепций в разных сферах лингвистики по поводу данного термина. Например, в стилистике значение играет одну из ключевых ролей, поскольку этот термин применим не только к словам, их комбинациям и предложениям, но и к способу выражения. Например, о том, что перед нами стилистический прием, мы можем судить только, когда значение данной единицы языка имеет двойственную природу, то есть разные типы значений накладываются одно на другое и проявляются одновременно. В общей лингвистике обычно говорят о взаимодействии значения и концепта, значения и знака, значения и референта.

*Грамматическое значение* описывает отношения между словами или конструкциями и их структурными функциями, то есть способность слов сочетаться с другими словами, поэтому иногда грамматическое значение называют *структурным*. *Лексическое значение* более многогранно и соотносит данную единицу языка с определенным концептом, феноменом, предметом, воображаемым или реальным объектом. Иногда «значение» и «концепт» воспринимают как одно и то же, но это не совсем так. Первое – это понятие лингвистическое, а второе – категория философского знания.

В практическом плане способность слова иметь много значений ведет к *полисемантизму* (отсюда, семантический инвариант Якобсона), то есть слово имеет несколько лексических значений или типов одного лексического значения. И это множество не может быть ограничено только словарем.

Профессор И.Р. Гальперин выделяет три основных типа лексического значения: логическое, эмотивное и номинативное.

*Логическое значение* – это точное название предмета, вещества, явления или абстрактного понятия, позволяющее применить его к каждому из объектов данного класса. Иногда логическое значение называют *прямым* или *референциальным* (относящимся к определенному референту). Референциальное значение одного слова может относиться к нескольким концептам, поэтому необходимо различать *основное* и *второстепенное* логическое (референциальное/прямое) значение.

Все значения, зафиксированные в словаре, составляют *семантическую структуру слова*. Все другие значения, которые являются окказиональными, не зафиксированными в устной или письменной форме, являются транзиторными и называются *контекстуальными* (зависящими от контекста), то есть словарное значение в контексте реализуется, а контекстуальное – рождается в нем.

Словарный потенциал, то есть способность приобретать новые значения, выражается также в *эмотивном* значении слова. Эмотивное значение, как и логическое, реализует в слове концепт, но, в отличие от логического не напрямую относится к объекту реальности, а указывает на чувства и эмоции, которые данный объект вызывает у говорящего. Эмотивное значение часто связано с оценочным и обычно рождается в определенном контексте, тогда мы говорим, что слово имеет контекстуальное эмотивное значение. Все, что имеет сильное влияние на чувства, является эмоционально окрашенным, обладает эмотивным значением (контекстуальным или словарным). Хорошие словари фиксируют эмотивное значение как независимое, самостоятельное. В этом случае рядом с таким значением слова можно найти специальную помету.

*Номинативное* значение слова выполняет назывную функцию. Существуют слова, которые помимо выражения концептов выделяют определенные объекты из класса родственных. В грамматике такие слова называются имена собственные. Значения слов развиваются вместе с языком и часто превращаются друг в друга, например, номинативное легко может стать логическим благодаря определенным внешним обстоятельствам: слово *hooligan* – «хулиган» произошло от ирландской фамилии *Houligan*, представитель которой был известен своими не очень благовидными поступками и соответствующим поведением. Впервые слово в своем логическом значении было употреблено в 1885 году в популярной тогда ирландской песенке. Глагол *boycott* появился в 1880 году, чтобы описать действия

Земельной лиги (организации, основанной в Ирландии с целью уменьшения арендной платы и увеличения земельной собственности крестьян) по отношению к крупному землевладельцу капитану Бойкоту (*Boycott*). Номинативные значения этих слов давно исчезли, и сейчас мы знаем и употребляем только их логические (словарные/прямые/референциальные значения).

Еще два важных класса значений: денотативное и коннотативное. *Денотация* предполагает, что любое слово соотносится с определенным понятием. *Коннотация* включает в себя эмотивный, экспрессивный, оценочный и стилистический компоненты лексического значения слова. Например, слова *girl, maiden, lass, lassie, chick, baby, young lady* имеют одно денотативное значение и могут относиться к одному и тому же денотату – молодой женщине, но выбор конкретного слова из данного синонимического ряда в данном случае зависит определенных качеств денотата, ситуации и/или отношения к нему говорящего. Стилистически нейтральным и не обладающим коннотативным значением является первое в ряду слово *girl*, которым можно заменить все остальные, определенной коннотацией обладающие: *maiden* – архаичное и поэтичное; *lass* и *lassie* – диалектизм или ласковое обращение, *chick* и *baby* – сленг (*baby* – менее грубое), *young lady* иногда обладает ироническим значением.

Слово всегда характеризуется наличием денотативного значения, но не обязательно коннотативного, поскольку коннотация связана с экстралингвистическими обстоятельствами, такими как ситуация или участники коммуникации (отсюда, контекст). Все четыре компонента коннотативного значения могут присутствовать одновременно, если вообще слово коннотативным значением обладает, или в различных сочетаниях.

Данная подробная классификация представлена Ленинградской лингвистической школой в лице профессора И.В. Арнольд, З.Я. Тураевой и других.

Наличие *эмотивного* компонента лексического значения (как и у Гальперина) предполагает выражение чувств (любовь, ненависть, уважение, гордость) и эмоций (радость, разочарование, удовольствие, злость, тревога, удивление), то есть отношения говорящего к происходящему. Необходимо различать слова с эмотивным компонентом коннотативного значения и собственно слова, обозначающие данную группу денотатов – чувства и эмоции (то есть обладающие денотативным значением, но отношения говорящего не передающие). Например, в предложении “You should be able to control feelings of *anger, impatience* and *disappointment* dealing with a child” (совет психолога родителям), слова, обозначающие эмоции, являются стилистически нейтральными и не несут никакой эмоциональной нагрузки – эмотивного значения нет. А обычно нейтральное слово *big* в таком контексте приобретает эмотивную коннотативную окраску: “He is a *BIG* boy already!” (гордая мать рассказывает про сына).

*Оценочный* компонент (у Гальперина он часто связан с эмотивным) придает слову отрицательную, положительную, ироничную окраску. Например, глагол *to sneak* – «красться» имеет явно отрицательную оценочную окраску и в данном случае является частью денотативного значения. Два деривата *a sneak* и *sneaky* сохраняют этот «отрицательный заряд». А в слове *sneakers* – «кеды, легкая обувь на мягкой подошве» данный отрицательный оценочный компонент значения исчезает. Это говорит о том, что даже однокоренные слова могут иметь или не иметь оценочное значение.

*Экспрессивный* компонент либо увеличивает, либо уменьшает выразительность высказывания. Многие лингвисты сходятся во мнении, что эмотивное значение неотделимо от экспрессивного, но И.В. Арнольд придерживается точки зрения, что эмотивное значение всегда включает экспрессивный компонент, но не наоборот. Она приводит такой пример со словом *thing* по отношению к девушке: “She was a *sweet little thing*”. Эмоциональное прилагательное *sweet* придает слову *thing* дополнительное эмотивное значение. А в таком предложении, как “She was a small thin delicate *thing* with spectacles” слово *thing* само по себе экспрессивно, но не эмотивно. Существует также группа слов, которые указывают на экспрессивную составляющую следующего за ними слова. Эти слова называются

интенсификаторами: *absolutely, frightfully, really, quite* и проч.

И, наконец, *стилистическая* коннотация. Слово обладает стилистическим компонентом лексического значения, когда принадлежит к определенному функциональному стилю или специфическому слою языка (например, архаизмы, сленгизмы, диалектизмы и т.п.). Стилистическая коннотация легко узнаваема. Слова *yonder, slumber, thence* относятся к поэтическому тексту и/или возвышенному литературному стилю. Такие слова, как *price index* и *negotiate assets* являются очевидными маркерами принадлежности данного текста к деловому стилю (бизнес-язык) и обладают стилистическим компонентом лексического значения.

Лингвистические, или формальные, характеристики текста (фонетика, грамматика, лексика, графика и т.д.) составляют *семантику* текста (выраженную в языковой форме содержащуюся в тексте информацию), в то время как функционирование языка в данном контексте составляет его *прагматику*, неразрывно связанную с контекстуальным, окказиональным, стилистическим коннотативным значением составляющих данный текст лингвистических компонентов. Прагматическое значение не исключает семантическое, а дополняет его, поскольку проявляется при взаимодействии семантического значения с контекстом.

Современный лингвист профессор Румяна Слабакова в своем исследовании выделяет следующие типы значения: лексическое, структурное, грамматическое и прагматическое. Про лексическое значение лингвист не добавляет ничего нового, а вот структурное отделяет от грамматического, подчеркивая, что структурное значение связано с формальными признаками (семантикой) предложения. Оно строится из лексических значений, входящих в это предложение слов, но огромную роль здесь играет порядок слов, который влияет на значение всего предложения. Поэтому такое значение также называют композиционным. Грамматическое значение проявляется в окончаниях слов, связывающих их в предложения (флективная морфология). Прагматическое значение профессор Слабакова ставит выше всех остальных. Оно проявляется в данном конкретном контексте и зависит от экстралингвистических факторов. Например, предложением "Some professors are smart" автор подразумевает, что не все преподаватели умны. Таким образом, прагматическое значение предложения выражено в подразумеваемом смысле, который невозможно уловить, не имея представления об экстралингвистической ситуации. Неотъемлемой частью человеческой способности понимать и продуцировать язык является возможность безошибочно интерпретировать подобные дополнительные смыслы и ориентироваться в данном экстралингвистическом контексте. Итак, говорить на языке – это понимать и передавать как семантическое, так и прагматическое значение текста.

Трудности, с которыми сталкиваются изучающие иностранный язык, призвана проиллюстрировать гипотеза «бутылочного горлышка» Р. Слабаковой. Суть этой гипотезы состоит в следующем. Все знания о языке, которые вы приобретаете во время его изучения, могут быть представлены бобами, наполняющими сосуд с узким горлышком. Пытаясь переложить правила родного языка на другой язык, вы как будто пересыпаете свои знания-бобы из одного сосуда в другой. Их много, пока они спокойно лежат внутри бутылки, но начиная их применять, то есть пересыпать, вы понимаете, что часть застревает в самой узкой части горлышка, а часть, дойдя до его края (там, где отверстие пошире), просто просыпается, не попадая в другой сосуд. Почти невозможно обойтись без потерь, но для того, чтобы понимать и продуцировать язык (говорить на хорошем английском, например), абсолютно все эти знания необходимы, как и сноровка, чтобы научиться их применять с наименьшим количеством потерь.

Итак, можно сделать следующий вывод. Знать язык – это понимать и уметь воспроизводить различные типы значений разнообразных языковых единиц. Существует огромное количество классификаций и описаний, но основными типами значений являются словарное (основное) и контекстуальное. Именно с передачей значений связаны трудности

изучения языка, наглядно представленные концепцией «бутылочного горлышка». Зная один иностранный язык, человек гораздо быстрее осваивает последующие, особенно, если ему создать необходимое лингвистическое окружение. То же касается и научения родному языку. В любом случае, practice makes perfect – чем больше человек находится в необходимой языковой среде, тем легче ему дается изучение языка. Аппетит приходит во время еды.

#### ЛИТЕРАТУРА

- 1) Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2002. – 384с.
- 2) Гальперин И.Р. Стилистика английского языка. 2-е издание Издательство: м.: Высшая школа, 1977. – 334 с.
- 3) The Bottleneck of Second Language Acquisition [Электронный ресурс] Режим доступа [URL: <http://eprints.soton.ac.uk/367089/1/Bottleneck%20Hypothesis%20submission%20%282%29.pdf>]
- 4) Understanding Bottleneck Hypothesis [Электронный ресурс] Режим доступа [URL: <https://www.futurelearn.com/courses/understanding-language/3/steps/45923>]
- 5) <https://www.futurelearn.com/courses/understanding-language/3/steps/45923>

Яковлева В.А.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

## ONOMATOPOEIA IN ADVERTISING DISCOURSE

**Synopsis:** The research is devoted to advertising discourse and its specific characteristics; the focus of our attention is on the role of onomatopoeia in slogans and advertising texts. The paper provides an analysis of sound imitations used in ads – an attempt was made to examine the ways by which the associations between written sounds in advertising and sound images existing in mind are formed and to demonstrate why onomatopoeia is effective for these pragmatic purposes

**Key words:** advertising discourse, onomatopoeia, sound image, association, pragmatics, slogan, poly-code

Advertising, as a phenomenon, has rapidly developed for the past few decades, thus becoming a fertile ground for various linguistic and other analyses. [Mirza Džaniü, 2007:45] Being both a matter of technique and innovation, advertising is obviously a craft of persuasion. [Popa, 2009] Persuasive strategies of different kinds are used in order to fulfill its pragmatic purposes. It results in the choice of lexical means advertising usually exploits.

Advertising language can be compared to poetic texts. Similarly to poems, different mnemonic devices are used in its slogans. [Mihaela Vasiloaia, 2009] However, using language creatively does not mean playing with words only but also with sounds. [Torresi, 2010] Onomatopoeia used as a mnemonic device is a powerful instrument which gets the consumers remember the product it promotes. Written sounds evoke verbal, visual and sound images. They activate complex processes of associations, which prove to be very effective in advertising - onomatopoeia used in ads allows a potential consumer to connect a textual image of a sound with the product it represents. The connection of this kind is organized by contiguity of a graphical form (written sound), sound form (sound of speech) and a real sound. In this regard the process of metonymy is worth mentioning – the advertised product is substituted by the sound, which is meant to be created in consumers' mind to arouse some particular feelings and associations.

We can illustrate the ways associations of this kind are formed.

Jaguar cars' ad campaign *Purr-fect storm* doubles the car's perfection implying that its engine will simply *purr*. Similarly to this, *purr* for the description of car engines' perfect performance is used in advertising of AVIA Turbo machine oil which Makes *your horses purr*. It is worth mentioning that auto ads, in particular, quite often resort to onomatopoeic elements. One more example of Mazda's commercial slogan is rather comprehensive despite it is short as *Zoom-Zoom* provides a vivid image of the sound when an accelerator is being stepped on.

**GRRRRREEN. Every Saab is green** explicitly conveys the fact that Saab automobiles are ecologically friendly – a row of «r» sounds imitates regular work of an engine.

The producers of spark-plugs for cars assure their spark-plugs are made to start first time unlike the ones of their *comp... compompomp...compompompomp... compompompompititors...*

Real sounds occur in the mind while looking at the written sounds used in the following ads by :

1. Kodak *All 3 Kodak disc cameras go bzzt, bzzt, flash, flash. One goes tick, tock, beep, beep. And anyone who gets one for the holidays will go ooooohh!*

2. Tivibu Internet TV, which will spare you from chatter, doorbell or phone interrupting your movie - *Casa BLA BLA Blanca, King DING DONG Kong and Lord of the RING*

RING *Rings*.

3. Budweiser WHASSUP! – “ss” calls to mind the sound when a bottle is being opened.

Onomatopoeia is used by producers to remind consumers of their product, "because nothing else sounds like this" [Berman, 2010:87]. The Rice Krispies cereal since 1927 has been associated with the slogan imitating the special sound the cereal makes when milk is being poured over it – ***Snap! Crackle! Pop!***, while the only sound which one is able to perceive next morning after a party is ***Plop Plop, Fizz Fizz*** – two Alka-Seltzer tablets dropped into a glass of water. ***What a relief it is!*** The slogan rhymed with the key phrase facilitates the product recognition and its stable popularity among consumers. Indeed, use of rhyme in advertising is very popular, and no wonder, since it is a neat and simple method that allows you to emphasise points in a memorable way” [Bowdery, 2008:87] Here we can provide some more examples: SLIP SLOP SLAP & Wrap (*Sun Wise Social Programme*), Once you POP YOU CAN’T STOP (*Pringles*).

Being ubiquitous and quite often obtrusive – this quality of advertisement partially explains the fact that for the recent years it has had to become even more sophisticated in different ways at the same time retaining its simplicity. The most common way to simplify communication in advertising is “the use of non-verbal codes, some kind of poly-code communication” [Borisova, Souleimanova, 2013:91]. Different semiotic codes which include pictures, colours, shapes etc make for proper understanding of an advertising with a verbal component or "even without it". [Borisova, Souleimanova, 2013:91]. Zico coconut water promotes its production with OOMPH slogan in different contexts which reveal different lexical meanings of this sound imitation – 1)Your mom had OOMP (attractiveness, charm); 2) “OOMPH. Side effects include one of those weird mud races”, “Because not everyone is born with OOMPH”, “OOMPHlessness is real. Like BLARGH or funk-it is” (energy, vivacity, vigour). In our opinion, however, images, in this case, are compulsory for proper semantisation.

Touching upon the ways of semantisation we distinguish here the most common ones. So, *pictures* in combination with an appropriate written sound create the most vivid and catchy images. *Printing type* allows to underline a basic idea. Huge SPLASH, ZZZ, BANG written sounds in Roventa advertising of noiseless vacuum cleaners emphasize the contrast with outside noises – "Everything else seems louder". Context comes as a very important element in advertising. [Popa, 2009]

Metonymy of actions and the sounds which express them is obvious in *contextual usage* only - Park without the BOOM (*Skoda Auto*). CLICK it or ticket – a law you can *live* with (click of the connecting seatbelt; *US DOT campaign*) / CLUNK CLICK. Even on the shortest trips; Clunk [click](#), every trip" (click the seatbelt on after clunking the car door closed; *UK campaign*) or "Click, clack, front and back" (click, clack of connecting the seatbelts; AU safety on roads campaign).

All the lexical means and stylistic devices which find their use in advertising are not merely ways to brighten up a text of the discourse. Making slogans memorable – is the main task of any advertising campaign.

#### ЛІТЕРАТУРА

- 1) Berman Margo. Street-Smart Advertising: How to Win the Battle of the Buzz . UK, 2010 – 238 p.
- 2) Borisova, Souleimanova. Understanding by Communication. Cambridge, 2013 – 225p.
- 3) Bowdery Rob. Basics of Advertising 01: Copywriting. USA, 2008-176p.
- 4) Canepari Michela. An Introduction to Discourse Analysis and Translation Studies. Milano, 2015 - 411p.
- 5) Džaniü Mirza. Pragmatic properties of Idiom modifications in the Language of Advertising. University of Tuzla, 2007 – 59

- 6) Popa Andreea. Pragmatics of the Advertising Discourse. In search of the Hidden Message [online] [[http://acad-tim.tm.edu.ro/socio\\_uman/pdf/2009/Popa - Pragmatics of the Advertising Discourse. In Search of the Hidden Message.pdf](http://acad-tim.tm.edu.ro/socio_uman/pdf/2009/Popa - Pragmatics of the Advertising Discourse. In Search of the Hidden Message.pdf)]
- 7) Torresi Ira. Translating Promotional and Advertising Texts. USA, 2010 – 206 p.[online]
- 8) Vasiloiu Mihaela. Linguistic Features of the Language of Advertising. Economy Transdisciplinarity Cognition. No. 1. Bacau: George Bacovia University: online [<http://www.ugb.ro/etc/etc2009no1/s0804%20%282%29.pdf>], 2009
- 9) Encyclopedia [<http://www.encyclopedia.com/topic/onomatopoeia>]
- 10) LiqueSearch [[http://www.liquisearch.com/onomatopoeia/comics\\_and\\_advertising](http://www.liquisearch.com/onomatopoeia/comics_and_advertising)]
- 11) Ads of the World [<http://www.adsoftheworld.com>]

## ОБ АВТОРАХ

1	Блох М.Я.	дфилн, профессор, зав. кафедрой грамматики английского языка, почетный профессор Института филологии и иностранных языков Московского педагогического государственного университета, почетный академик Российской академии естественных наук, почетный академик Международной академии наук педагогического образования
2	Букина Л.М.	аспирант, Государственный социально-гуманитарный университет
3	Ван Чжицян	аспирант, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
4	Владимирова А.Н.	кфилн, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков, Государственный социально-гуманитарный университет
5	Грищенко В.Д.	кфилн, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков, Государственный социально-гуманитарный университет
6	Гумовская Г.Н.	дфилн, доцент, профессор, академический руководитель магистерской программы Национального исследовательского университета Высшей школы экономики
7	Дроздова А.А.	старший преподаватель кафедры романской и германской филологии, Севастопольский государственный университет, Гуманитарно-педагогический институт
8	Емельянова Я.Б.	кпн, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Нижегородский филиал Национального исследовательского университета Высшая школа экономики
9	Ершов М.В.	кфилн, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков, Государственный социально-гуманитарный университет
10	Жердева О.Н.	кфилн, Финансовый университет при Правительстве РФ, Барнаульский филиал
11	Зиновьева И.Н.	кфилн, Институт филологии и иностранных языков Московского педагогического государственного университета
12	Исаева А.Ю.	аспирант, Тульский государственный университет им. Л. Н. Толстого
13	Исламова Е.Б.	старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков, Государственный социально-гуманитарный университет
14	Кохужева З.Г.	соискатель кафедры русского языка Адыгейского государственного университета
15	Кошечкина И.Г.	дфилн, профессор, Институт филологии и иностранных языков Московского педагогического государственного университета

		университета
16	Кузина М.А.	кфилн, доцент кафедры фонетики и лексики английского языка, Институт филологии и иностранных языков Московского педагогического государственного университета
17	Кутепова О.С.	аспирант, Московский городской педагогический университет
18	Лазарева О.М.	аспирант, Институт филологии и иностранных языков Московского педагогического государственного университета
19	Лунькова Л.Н.	дфилн, доцент, профессор кафедры английского языка факультета иностранных языков, Государственный социально-гуманитарный университет
20	Михайлова А.Г.	старший преподаватель кафедры романской и германской филологии, Севастопольский государственный университет, Гуманитарно-педагогический институт
21	Мозырева О.В.	кфилн, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков, Государственный социально-гуманитарный университет
22	Мурадова Л.А.	кфилн, доцент, профессор кафедры романских языков им. В.Г. Гака, Институт филологии и иностранных языков Московского педагогического государственного университета
23	Нагайцева К.А.	преподаватель, Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана
24	Никола М.И.	дфилн, профессор, зав.кафедрой всемирной литературы, Институт филологии и иностранных языков Московского педагогического государственного университета
25	Никулина Е.А.	дфилн, профессор, зав. кафедрой фонетики и лексики английского языка, Институт филологии и иностранных языков Московского педагогического государственного университета
26	Оганьян А.М.	кфилн, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков, Государственный социально-гуманитарный университет
27	Павлова А.К	соискатель кафедры фонетики английского языка, Институт филологии и иностранных языков Московского педагогического государственного университета
28	Павлова М.С.	аспирант, Государственный социально-гуманитарный университет
29	Перепеляк Т.А.	старший преподаватель кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков, Государственный социально-гуманитарный университет
30	Плужникова Ю.А.	кпн, доцент кафедры СГД, Коломенский институт (филиал) Университета машиностроения
31	Полякова Г.М.	кфилн, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков, Государственный социально-гуманитарный университет

32	Пхидо М.М.	преподаватель, ГБУ СДЦ «Триумф»
33	Резяпова Р.И.	ассистент кафедры иностранных языков, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
34	Резцова С.А.	кпн, доцент, зав.кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков, Государственный социально-гуманитарный университет
35	Решетникова В.В.	старший преподаватель, Московский государственный университет путей сообщения, Институт транспортной техники и систем управления
36	Рёссле Ф.	Ассистент-преподаватель (Австрия), факультет иностранных языков, Государственный социально-гуманитарный университет
37	Свиридова Л.К.	дфилн, профессор, Институт филологии и иностранных языков Московского педагогического государственного университета
38	Соколова М.А.	аспирант, Институт филологии и иностранных языков Московского педагогического государственного университета
39	Степанова Н.Ю.	кфилн, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков, Государственный социально-гуманитарный университет
40	Сунь Юань	аспирант, Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка
41	Титова Н.П.	аспирант, Государственный социально-гуманитарный университет
42	Фатеева Н.А.	кфилн, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина
43	Филиппова А.О.	преподаватель, Лингвистический Центр г. Самары
44	Фоменко О.В.	кфилн, доцент, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков, Государственный социально-гуманитарный университет
45	Фоменко Т.А.	кфилн, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков, Государственный социально-гуманитарный университет
46	Фрейдина Е.Л.	дфилн, профессор, профессор кафедры фонетики и лексики английского языка, Институт филологии и иностранных языков Московского педагогического государственного университета
47	Хвостов Б.А.	кфилн, доцент, доцент кафедры французского и немецкого языков факультета иностранных языков, Государственный социально-гуманитарный университет
48	Цыбикова Н.С.	кфилн, Бурятский государственный университет
49	Шумбасова С.С.	кфилн, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков, Государственный социально-гуманитарный университет
50	Яковлева В.А.	аспирант, Институт филологии и иностранных языков

		Московского педагогического государственного университета
--	--	---

## СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ. Блох М.Я. ЯЗЫК – ПРИНАДЛЕЖНОСТЬ ЛИЧНОСТИ, РЕАЛИЗУЮЩАЯ ЕЁ СПОСОБНОСТЬ МЫСЛИТЬ, ОРИЕНТИРОВАТЬСЯ В МИРЕ И РАЗУМНО ДЕЙСТВОВАТЬ	3
Блох М.Я. КОММУНИКАТИВНАЯ ОТВЕТСТВЕННОСТЬ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОЙ РЕВОЛЮЦИИ	5
Букина Л.М. ГЛОБАЛЬНЫЙ ЯЗЫК В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	9
Ван Чжицян. НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНАЯ СПЕЦИФИКА ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ПОЛЯ ТРУД В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ	12
Владимирова А.Н. ВЫРАЖЕНИЕ ЛЮБВИ ПРИ ПОМОЩИ ЛЕКСЕМ DIE LIEBE, DER KUSS, DAS HERZ И ИХ ПРОИЗВОДНЫХ В ПОЭТИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ГЕНРИХА ГЕЙНЕ	15
Владимирова А.Н., Рёссле Ф. DIE DEUTSCHEN DESSERTS	19
Грищенко В.Д. ТЕХНОЛОГИЯ «ДИАЛОГ КУЛЬТУР» В ОБУЧЕНИИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	21
Гумовская Г.Н. ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ПЕРЕВОДУ ЛИТЕРАТУРНЫХ АВТОРСКИХ СКАЗОК НА РУССКИЙ ЯЗЫК	25
Дроздова А.А. THE PLACE OF TRANSLATION IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES	31
Емельянова Я.Б. ПЕРЕВОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: ЗА И ПРОТИВ	34
Ершов М.В. СИМУЛЯТОРЫ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОПОЛНЕНИЯ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ БАЗЫ ПЕРЕВОДЧИКА	40
Жердева О.Н. DEUTSCHE NATIONALE MUSIKBILDER IN DER DICHTUNG VON A. FETT	43
Зиновьева И.Н. РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КАТЕГОРИИ ПРОСТРАНСТВА С ПОМОЩЬЮ ТОПОНИМОВ В ТЕКСТАХ АНГЛИЙСКОГО ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРА NURSERY RHYMES	47
Исаева А.Ю. СИНТАКСИЧЕСКИЕ И ПУНКТУАЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО ГАЗЕТНОГО ЗАГОЛОВКА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЫ)	52
Исламова Е.Б. ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ	57
Кохужева З.Г. ТИПЫ ГАЗЕТНЫХ ЗАГЛАВИЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИНТЕНЦИОНАЛЬНОЙ СТИЛИСТИКИ	61
Кошечкина И.Г. ВЕДУЩИЕ КАТЕГОРИИ РЕЧЕВОГО КОМПЛЕКСА В ИХ СТАТИЧНО-ПРОЦЕССНОЙ НАПОЛНЯЕМОСТИ	64
Кузина М.А. ОСОБЕННОСТИ СОБСТВЕННО СЕМАНТИЧЕСКОЙ АССИМИЛЯЦИИ ЗАИМСТВОВАНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАИМСТВОВАННЫХ ЕДИНИЦ ИЗ РЯДА ИНДИЙСКИХ ЯЗЫКОВ В АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)	68
Кутепова О.С. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ КАК КОМПОНЕНТОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	73
Лазарева О.М. ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ АНИМАЛИСТИЧЕСКИХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ	79
Лунькова Л.Н. КОГНИТИВНАЯ СХЕМА КАК МЕХАНИЗМ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА	82
Михайлова А.Г. THE DEVELOPMENT OF STUDENTS' PROFESSIONAL CREATIVE	87

SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING	
Мозырева О.В. INDUCTIVE VS DEDUCTIVE APPROACHES TO TEACHING GRAMMAR	92
Мурадова Л.А. ФЕМИНИЗАЦИЯ НАЗВАНИЙ ПРОФЕССИЙ, ДОЛЖНОСТЕЙ, ТИТУЛОВ И ЗВАНИЙ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПОЛИТКОРРЕКТНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ	94
Нагайцева К.А. «ПОРТУГАЛЬСКИЕ СОНЕТЫ» ЭЛИЗАБЕТ БАРРЕТТ БРАУНИНГ: ПОЭТИКА НАЗВАНИЯ	99
Никола М.И. «РУССКИЙ ДНЕВНИК» ЛЬЮИСА КЭРРОЛЛА 1697 ГОДА»	103
Никулина Е.А. ЛЕКСЕМА WORD В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛИЙСКОЙ ФРАЗЕОЛОГИИ И ПАРЕМИОЛОГИИ	104
Оганьян А.М. TEACHING POETRY IN THE LANGUAGE CLASSROOM	107
Павлова А.К. ВЛИЯНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИНАДЛЕЖНОСТИ НА ФОНЕТИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ ЖЕНСКОЙ РЕЧИ	113
Павлова М.С. КОГНИТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ МЕТАФОРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ	116
Перепеляк Т.А. ОБРАЩЕНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ВЕЖЛИВОСТИ	120
Плужникова Ю.А. FORMING STUDENTS' PROFESSIONAL VALUES IN THE FRAMEWORK OF ESP	124
Полякова Г.М. ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМЫ ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ США В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	127
Пхидо М.М. ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИДЕОГРАФИЧЕСКОГО ПИСЬМА В ОБУЧЕНИИ	130
Резяпова Р.И. КОНЦЕПТ КАК ОСНОВА ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА БАЗЕ КОНЦЕПТА «ВРЕМЯ»)	134
Резцова С.А. КУРС СТРАНОВЕДЕНИЯ В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ СЕГОДНЯ: СМЕНА ПАРАДИГМЫ	139
Решетникова В.В. РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	143
Свиридова Л.К. КАТЕГОРИЯ ТОЖДЕСТВА КАК ОСНОВНАЯ КАТЕГОРИЯ РЕЧЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ	146
Соколова М.А. ПЕРСПЕКТИВА ИССЛЕДОВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ЯЗЫКА: ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	149
Степанова Н.Ю. АНТИТЕЗА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ КОНТРАСТА В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ	152
Сунь Юань. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЕ ИМЕНА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ	158
Титова Н.П. МУЗЫКАЛЬНЫЙ ЭКФРАСИС. ПРОБЛЕМА ЯВЛЕНИЯ И ПОНЯТИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА ПАСКАЛЯ КИНЬЯРА «ВСЕ УТРА МИРА»)	160
Фатеева Н.А. О ПЕРЕВОДЧЕСКОМ КОММЕНТАРИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ПОЭЗИИ	166
Филиппова А.О. КУЛЬТУРНАЯ МАРКИРОВАННОСТЬ РУССКИХ АНТРОПОНИМОВ В АНГЛИЙСКИХ ПЕРЕВОДАХ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ТЕКСТОВ РОМАНА М. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»)	172
Фоменко О.В., Фоменко Т.А. ЗАВУАЛИРОВАННЫЙ ОБРАЗ ВРАГА В КИНОДИСКУРСЕ КАК СПОСОБ МАНИПУЛИРОВАНИЯ СОЗНАНИЕМ (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОГО СЕРИАЛА «ФОРС-МАЖОРЫ»)	178
Фоменко О.В., Фоменко Т.А. ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА	188
Фрейдина Е.Л. ЗВУЧАЩАЯ РЕЧЬ И ВИЗУАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ В	192

СОВРЕМЕННОЙ ПУБЛИЧНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ	
Хвостов Б.А. О ТИПОЛОГИЧЕСКОМ СХОДСТВЕ ПОЭТОЛОГИЧЕСКИХ ВЗГЛЯДОВ ВАСИЛИЯ РОЗАНОВА И ПЕТЕРА АЛЬТЕНБЕРГА НА ВЗАИМОСВЯЗЬ ТЕЛЕСНОГО И ДУХОВНОГО	195
Цыбикова Н.С. КОММУНИКАТИВНО-ПАРАДИГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СЕТЕВОГО НОВОСТНОГО ДИСКУРСА	199
Шумбасова С.С. ЗНАЧЕНИЕ КАК ОСНОВНАЯ ТРУДНОСТЬ ПРИ ОСВОЕНИИ ЯЗЫКА	203
Яковлева В.А. ONOMATOROEIA IN ADVERTISING DISCOURSE	208
Об авторах	211
Содержание	215

*Научное издание*

## **ЯЗЫК: КАТЕГОРИИ, ФУНКЦИИ, РЕЧЕВОЕ ДЕЙСТВИЕ**

**Материалы девятой научной конференции  
с международным участием**

14 - 15 апреля 2016 г., г. Москва – Коломна

Выпуск 9

Часть I

Материалы публикуются в авторской редакции

Технический редактор Т. А. Капырина  
Компьютерная верстка А. М. Оганьян

---

Подписано в печать 01.04.2016  
Бумага офсетная. Формат 60x90 1/16 Усл. печ.л.  
Тираж 500 экз. Заказ №

---

Отпечатано в типографии «Аврора»  
390000, Рязань, Московское ш. 147

119435, г. Москва, ул. Малая Пироговская, 1.  
Московский педагогический государственный университет.

140410, г. Коломна, ул. Зеленая, 30.  
Государственный социально-гуманитарный университет.